Educación en Derechos Humanos

Programa de Cooperación
sobre Derechos Humanos
México - Comisión Europea

SECRETARÍA DE RELACIONES EXTERIORES
MÉXICO

Memorias del Seminario Internacional "Educación en Derechos Humanos"

323.407
E38

Educación en Derechos Humanos. — México: Secretaría de Relaciones Exteriores: Programa de Cooperación sobre Derechos humanos México – Comisión Europea, 2006.
528

ISBN: 968-810-712-3

1. Derechos humanos – Estudio y enseñanza.
I. Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México – Comisión Europea.

Coordinador de la edición: Juan Carlos Gutiérrez Contreras, Coordinador del Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México – Comisión Europea

Primera edición, junio de 2006

© 2006 Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos
México-Comisión Europea
Secretaría de Relaciones Exteriores

Todos los derechos reservados

ISBN: 968-810-712-3

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Educación en Derechos Humanos

Secretaría de Relaciones Exteriores

Secretario de Relaciones Exteriores
Luis Ernesto Derbez Bautista

Subsecretaria para Asuntos Multilaterales y Derechos Humanos
María del Refugio González Domínguez

Director General de Derechos Humanos y Democracia
Rodrigo Labardini

Director General Adjunto de Derechos Humanos y Democracia
José Antonio Guevara Bermúdez

Delegación de la Comisión Europea en México

Jefe de la Delegación
Mendel Goldstein

Coordinador de Cooperación en Derechos Humanos
y Administración de Justicia
Arturo Rodríguez Tonelli

Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos
México-Comisión Europea

Coordinador del Programa
Juan Carlos Gutiérrez Contreras

Coordinador Administrativo
José Luis Hernández Estrada

AGRADECIMIENTOS

El Programa de Cooperación desea reconocer el trabajo de las personas e instituciones que con su profesionalismo y esfuerzo hicieron posible el éxito del Seminario Internacional sobre Educación en Derechos Humanos.

El evento fue organizado conjuntamente con instituciones académicas y dependencias de gobierno, entre ellas, la Secretaría de Educación Pública, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, La Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO), El Departamento Académico de la Facultad de Derecho del Instituto de Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la División de Estudios Jurídicos del Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. (CIDE), el ESIME Culhuacán del Instituto Politécnico Nacional (IPN), the Academy on Human Rights & Humanitarian Law of American University y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).

En particular debemos reconocer el aporte del Maestro Juan Carlos Arjona, Coordinador del Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México, la Doctora Lilian Álvarez, asesora del Secretario de Educación Pública, el Doctor José Antonio Guevara, Director General Adjunto de la Dirección General de Derechos Humanos y Democracia y el Maestro Alejandro Becerra, Coordinador de Asuntos Internacionales del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, y la Maestra Aureli Pancera, Asesora de Programas de Cooperación de la Delegación de la Comisión Europea quienes de forma generosa intercambiaron criterios, conocimientos y aportes en la construcción del programa de trabajo y la acertada elección de los ponentes.

De la misma forma, reitero mi agradecimiento al equipo de trabajo que realiza las actividades del Programa, particularmente a José Luis Hernández, Coordinador Administrativo, en quien recayó la responsabilidad logística del evento y quien coordinó los esfuerzos colectivos para lograr un seminario de altísima calidad. Igualmente a Karla Domínguez González, quien colaboró en la redacción de las conclusiones de este libro.

Asimismo, esta publicación y las diversas actividades que realiza el Programa de Cooperación, ha contado con el impulso constante y el acompañamiento de la Subsecretaria de Asuntos Multilaterales y Derechos Humanos, Dra. María del Refugio González Domínguez; el Ministro Rodrigo Labardini, Director General de la Dirección General de Derechos Humanos y Democracia, y su Director General Adjunto, José Antonio Guevara, quienes generosamente han aportado sus consejos y sugerencias para lograr una acertada conducción en las actividades del Programa.

Igualmente, es pertinente agradecer a la Delegación de la Comisión Europea en México, en especial a Peter Versteeg, Director de Cooperación y Arturo Rodríguez, Coordinador de Cooperación en Derechos Humanos y Administración de Justicia, quienes con su apoyo financiero y el acompañamiento técnico, hacen posible la realización de actividades de este tipo, que sin duda, coadyuvan en el fortalecimiento de una cultura de respeto a los derechos humanos en México.

Juan Carlos Gutiérrez Contreras
Coordinador del Programa de Cooperación
sobre Derechos Humanos

Índice

Prólogo
María del Refugio González Domínguez..... 13

Introducción
Rodrigo Labardini 17

La Educación en Derechos Humanos: una mirada desde el Derecho Internacional de Protección a la Persona Humana

La obligación de los Estados en materia de Educación en Derechos Humanos
Carlos Villán Durán 23

Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos y Plan de Acción 2005-2007
Luis Acebal Monfort..... 41

El Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: metodología y resultados
Diego A. Iturralde G..... 67

La Educación sobre Derechos Humanos: multiculturalidad y prevención de la discriminación

Multiculturalidad y Educación en Derechos Humanos: la educación en y para la diversidad
Lelia Jiménez 101

Educación para la no discriminación. Una propuesta
José Luis Gutiérrez Espíndola 123

La Educación en Derechos Humanos como experiencia vital en la escuela
Mónica González Contró 135

La Educación en Derechos Humanos en México

La Educación en Derechos Humanos. Huellas del camino andado
Silvial L. Conde 147

Avances y retos de la Educación en Derechos Humanos en el siglo XXI. De América Latina a México
Gloria Ramírez 179

Educación en Derechos Humanos
María de Lourdes Beltrán Lara..... 207

Diagnóstico sobre la Educación en Derechos Humanos en México
Dulce María Quintero Romero
Rosalío Wences Reza 229

Los académicos y la investigación sobre Educación en Derechos Humanos en México
Guadalupe Teresinha Bertussi
Gabriela González Gómez 255

Acciones del Gobierno Federal sobre Educación en Derechos Humanos

El Programa de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública
Lilian Álvarez Arellano..... 263

El porqué de la Educación en Derechos Humanos
Ricardo J. Sepúlveda I..... 275

El Programa Nacional de Derechos Humanos y la educación
Alexandra Haas Paciuc..... 285

Educación legal en Derechos Humanos en América Latina

El marco jurídico de la educación superior para la enseñanza de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario
José A. Guevara B.
Ximena Medellín Urquiaga 293

La enseñanza clínica en Derechos Humanos e interés público en Sudamérica
Felipe González Morales 315

La educación legal sobre Derechos Humanos en México

Diagnóstico sobre la educación legal en Derechos Humanos en México
Claudia Martin
Diego Rodríguez Pinzón
Juan Carlos Arjona Estévez 351

Algunos comentarios sobre la investigación jurídica y la educación superior en materia de Derechos Humanos en México
Jorge Ulises Carmona Tinoco 369

Educación legal con perspectiva de género
Regina Tamés 401

Retos de la Educación en Derechos Humanos
Arturo Requesens Galnares 407

La Enseñanza de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario. El camino recorrido por la Universidad Iberoamericana, ciudad de México
Juan Carlos Arjona Estévez
Ximena Medellín Urquiaga 413

La Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos, su adopción e implementación en la Universidad Iberoamericana
Karini Flores 427

Los retos de la educación legal en Derechos Humanos. La experiencia de la Universidad Marista de Mérida
Jorge Carlos Estrada Avilés 439

Enseñanza de los Derechos Humanos en la carrera de derecho
Gabriela Rodríguez Huerta 447

Responsabilidad del Estado en México por la violación al derecho humano a un juicio justo. Análisis del estándar y la evidencia de su ejercicio
Alejandro Posadas Urtusuástegui 451

Las Comisiones de Derechos Humanos y sus acciones en materia de Educación en Derechos Humanos

Primer Seminario Universitario de Derechos Humanos: una experiencia interesante
Manuel Vidaurri Aréchiga 467

Acciones en favor de la Educación en Derechos Humanos
Marcos Figueroa Calvo 485

Conclusiones del Seminario 495

Anexo: Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos 519

Educación en Derechos Humanos terminó de imprimirse en el mes de julio de 2006 en los Talleres Gráficos de México. Para su formación se emplearon tipos AGaramond. La corrección de estilo, diseño y formación de interiores estuvieron a cargo de Francisco Javier González Ruiz y María del Carmen Gutiérrez Haces. El cuidado de la edición y la compilación estuvieron a cargo de Juan Carlos Gutiérrez Contreras, Coordinador del Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

PRÓLOGO

Me es muy grato escribir unas líneas a manera de prólogo a la publicación en la que se recogen los materiales e ideas discutidos en el Seminario Internacional sobre "La Educación en Derechos Humanos". Este evento, que se realizó en el mes de diciembre de 2005, en el marco del Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos entre México y la Comisión Europea; contó con el valioso auspicio de dependencias e instituciones federales, así como de un amplio número de instituciones educativas.

El tema al que se refiere el libro es de particular relevancia para nuestro país. Se trata de abordar, desde una perspectiva integral e innovadora, la Educación en Derechos Humanos como un elemento fundamental para su respeto y para el fortalecimiento del Estado Social y Democrático de Derecho.

En este sentido, la Secretaría de Relaciones Exteriores comparte la definición de la Educación en Derechos Humanos expresada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Proyecto de Plan de Acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, que se refiere a ella como "el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información, orientado a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza y la formación de actitudes que tiende a fortalecer el respeto a los derechos humanos, promover la tolerancia y la diversidad".

En esta obra nos hemos propuesto brindar una oportunidad para la reflexión, el análisis y la discusión de propuestas que permitan entender y difundir la interdependencia, universalidad e indivisibilidad de los Derechos Humanos, así como su necesaria inclusión en todas las actividades de capacitación y educación.

El lector podrá encontrar en las siguientes páginas un análisis del marco jurídico internacional, los planes de acción y declaraciones, así como de la definición y desarrollo que el concepto de Educación en Derechos Humanos ha experimentado. Asimismo, mediante una mirada transversal se revisa

la importancia de la educación en el contexto de la multiculturalidad y el respeto a las diferencias, lo que debe servir para promover la prevención de la discriminación en todos sus aspectos. Este objetivo concuerda con la recomendación No. 27 del Diagnóstico realizado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, sobre la situación de los Derechos Humanos en México.

Se incluyen en este libro los diversos temas que los expertos nacionales e internacionales presentaron en el Seminario para ser abordados en forma crítica; algunos de ellos son ponencias, otros, propuestas. Ambos formatos reflejan los conocimientos que en este terreno se han puesto en práctica en México y otros países, con el fin de enriquecer los planteamientos, ampliar la discusión y abrir la posibilidad de formular propuestas para un mejor desarrollo del tema en nuestro país.

Hace no muchos años, en México, el tema de Derechos Humanos no era prioritario. Ahora la situación es distinta. México ha avanzado en los últimos años en el proceso de incorporación de la perspectiva de los derechos humanos en la educación. Al respecto, se puede destacar el Programa de Educación en Derechos Humanos diseñado por la Secretaría de Educación Pública, presentado en abril de 2005 por instrucción presidencial, y que tiene como objetivo "ampliar, diversificar, coordinar y hacer más profundas, en el sistema educativo, las acciones que crean y mantienen una cultura de respeto y promoción de las garantías individuales y los derechos de todas las personas, y en particular el derecho a la educación".

Hay que tener en cuenta, además, que el Programa Nacional de Derechos Humanos incluye un capítulo importante de acciones para la creación de una cultura integral de respeto y protección de los Derechos Humanos. En ese apartado, destaca como línea estratégica la inclusión de la Educación en Derechos Humanos como parte fundamental y prioritaria en la educación básica; en tanto que en la educación media superior y superior, se busca incluir y promover la Educación en Derechos Humanos en las tareas de docencia, investigación y divulgación.

El Gobierno Federal está convencido que las políticas educativas deben contribuir a fomentar el entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los diversos miembros de la sociedad y entre las naciones y pueblos del mundo. La educación debe impulsar la divulgación de conocimientos, valores y actitudes favorables al respeto de los Derechos Humanos, y lograr un compromiso firme con respecto a la defensa y la construcción de una cultura de paz y democracia.

Sabemos que la tarea está incompleta. Estamos conscientes que debemos continuar trabajando con perseverancia para construir un sistema educativo que tenga como eje central la dignidad del ser humano y el respeto a los derechos humanos. Dentro de esta línea de acción, se inscribe el texto que el lector tiene en sus manos.

Invito al lector a revisar su contenido, y espero que la reflexión que logre inspirarle, coadyuve en la promoción de las acciones necesarias para avanzar, con el concurso de los académicos y organizaciones de la sociedad civil, en el diseño e instrumentación eficaz de medidas adecuadas para alcanzar el objetivo que a todos nos une: la educación integral para la paz y los derechos humanos.

La Secretaría de Relaciones Exteriores, y en particular el Programa de Cooperación México-Comisión Europea, al lado de las instituciones que nos brindaron su apoyo, buscan fomentar la discusión sobre un tema de honda preocupación social, como es el futuro de nuestros educandos y, por ende, el de la sociedad del mañana. Esperamos que las ponencias y propuestas aquí reunidas sirvan para promover la incorporación de los estándares internacionales a las reformas estructurales que en materia de derechos humanos se están impulsando en México.

Dra. María del Refugio González Domínguez
Subsecretaria para Asuntos Multilaterales
y Derechos Humanos

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

INTRODUCCIÓN

El libro *La Educación en Derechos Humanos* constituye la octava publicación especializada en temas de Derechos Humanos realizada por el Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea.

En esta ocasión, la publicación retoma las ponencias de expertos internacionales y nacionales presentadas en el Seminario Internacional sobre Educación en Derechos Humanos, que se llevó a cabo en la ciudad de México, en diciembre de 2005. El objetivo del evento fue analizar la Educación en Derechos Humanos como una herramienta para la construcción de una cultura de respeto a los Derechos Humanos, el fortalecimiento del Estado social y democrático y la consolidación del Estado de derecho. Igualmente, se reflexionó sobre su importancia como mecanismo para promover la multiculturalidad, la tolerancia a las diferencias y la prevención de la discriminación en todos sus aspectos.

Para entender la relevancia de la Educación en Derechos Humanos, el Seminario abarcó las diversas definiciones de este concepto, su origen, los instrumentos en los cuales está contenida como una obligación de los Estados; la importancia de los diversos declaraciones y programas de acción aprobados en las conferencias mundiales convocadas por las Naciones Unidas y la UNESCO; los avances y obstáculos en el contexto latinoamericano y la relevancia de incluir la perspectiva de género y multiculturalidad dentro de la Educación en general y en particular en Derechos Humanos. Asimismo, se enfatizó la necesidad que dicha Educación sea impartida desde y hacia todos los sectores de la sociedad.

En este sentido, el común denominador de las ponencias presentadas en el Seminario, reconoce como indispensable que la Educación en Derechos Humanos abarque conocimientos y técnicas para su aprendizaje, así como la necesidad de fomentar su inclusión en los programas de educación formal e informal, tanto públicos como privados, y que resulte aplicable a todo nivel educativo, desde la primaria hasta la universidad.

Igualmente, se coincidió en que la Educación en Derechos Humanos debe reunir, como mínimo, las siguientes características (*Plan de Acción de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos 2005-2007*):

- La Educación en Derechos Humanos debe de ser concebida como un derecho. Además, debe ser vista como un componente del derecho a la educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los Derechos Humanos.
- La Educación en Derechos Humanos debe ser contemplada como una estrategia necesaria para el desarrollo de los individuos y de los pueblos.
- La Educación en Derechos Humanos tiene que ser inclusiva, ya que todas las personas deben tener cabida, con sus diferencias y particularidades; es decir, se debe generar un aprendizaje que conozca, respete y valore la diversidad.

Al respecto, el lector encontrará en los capítulos I y II del libro, una mirada al tema desde el campo del derecho internacional y las reflexiones sobre la educación como instrumento que garantice la multiculturalidad y la prevención de la discriminación.

En los capítulos III y IV se analiza el estado de la cuestión en México desde una mirada comprensiva de los diversos discursos y posturas metodológicas sobre el asunto; simultáneamente, se hace la presentación de las acciones realizadas por el Gobierno Federal, en particular el Programa Nacional de Derechos Humanos, así como el Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública. En ese tenor se presenta la reflexión colectiva, plural e interdisciplinaria de funcionarios del ámbito federal, representantes de las organizaciones de la sociedad civil, académicos y funcionarios de los órganos autónomos del Estado.

En los capítulos subsiguientes, el libro retoma las ponencias sobre el estudio, análisis y revisión de la Educación legal en Derechos Humanos en América Latina y en México. En particular, se destaca la obligación internacional que tienen los Estados de incorporar la Educación en Derechos Humanos a nivel interno.[1] Específicamente, se reconoce que México, en

[1] Esta obligación ha sido cristalizada en numerosos instrumentos internacionales en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, a saber: la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre la Eliminación

tanto firmante de variados instrumentos internacionales, tiene la obligación de introducir la Educación en Derechos Humanos en todos los niveles de enseñanza, tanto pública como privada.

En este aspecto, es importante enfatizar que esta recopilación presenta diferentes artículos que detallan la situación de la Educación legal, especialmente el estudio de la Educación clínica en temas de Derechos Humanos, así como las diversas acciones y esfuerzos que se han instrumentado en las universidades mexicanas para avanzar en la capacitación de los estudiantes, la creación de espacios de discusión, reflexión y construcción de propuestas en temas relevantes de los Derechos Humanos y su protección legal.

Como colofón, se incluye un capítulo de conclusiones, las cuales retoman algunas de las ideas expresadas durante los trabajos del Seminario e intentan señalar los puntos sustanciales de la discusión. Igualmente, y por considerarlo un importante avance en el tema, hemos incorporado como anexo la Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos, firmada el 8 de marzo de 2006 por un importante número de universidades mexicanas.

Finalmente, deseo resaltar el esfuerzo conjunto para la organización del evento que da luz a esta memoria; en especial, los aportes sustanciales de la Secretaría de Educación Pública, el Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

---

de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989), los Cuatro Convenios de Ginebra (1949), el Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (Protocolo I) (1977) y el Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II) (1977). Dentro del sistema interamericano, el derecho a la educación ha sido reconocido en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1988), la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura (1985), la Convención Interamericana sobre la Desaparición Forzada de Personas (1994) y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad (1999).

Estoy cierto que esta publicación complementa la labor realizada en el Seminario Internacional sobre Educación en Derechos Humanos. Esta obra brinda a sus lectores una inmejorable oportunidad para profundizar en el tema, y conocer los avances y obstáculos para su debida implementación. Más significativo es que ofrece guías y orientación respecto a posibles acciones que los actores involucrados debemos realizar para la reforma del marco legal e institucional mexicano, y el diseño y la ejecución de políticas públicas efectivas en favor del respeto a los Derechos Humanos.

Min. Rodrigo Labardini
Director General de Derechos Humanos y Democracia

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Las obligaciones de los Estados en materia de Educación en Derechos Humanos

Carlos Villán Durán*

I. INTRODUCCIÓN

1. El mundo sería hoy muy distinto si todos y todas hubiéramos tenido la oportunidad de recibir una educación en derechos humanos correcta desde nuestra niñez y a lo largo de las distintas etapas de nuestra formación escolar, universitaria y profesional. Por el contrario, la profunda crisis en las relaciones internacionales que estamos sufriendo desde los primeros megaatentados terroristas de 2001, ha llevado a los Estados Unidos y sus aliados a abusar unilateralmente del uso de la fuerza en violación del Capítulo VII de la Carta de las Naciones Unidas, a invadir y ocupar militarmente países como el Iraq, a justificar la tortura y los malos tratos a los detenidos, a deslocalizar hacia terceros países bien acreditados por su eficacia torturadora a sospechosos detenidos por actividades terroristas, a injerirse indebidamente en las comunicaciones privadas de los ciudadanos, a desconocer el derecho internacional humanitario y a mantener en el limbo del Derecho a colectivos de detenidos en Guantánamo, Afganistán y otros lugares secretos y a los que, por la simple sospecha de su vinculación a actividades terroristas, se les niega desde hace cuatro años el derecho a un juicio justo y a las garantías procesales internacionalmente reconocidas a toda persona detenida o presa.

* Co-Director del Máster en Protección de Derechos Humanos de la Universidad de Alcalá Madrid. Presidente de la Asociación Española para el Desarrollo y la Aplicación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (AEDIDH). Miembro del Instituto Internacional de Derechos Humanos (Estrasburgo). Antiguo funcionario de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (Ginebra).

El resultado está a la vista: la excesiva violencia contraterrorista de esos Estados, en contravía a las obligaciones que el Derecho Internacional de los Derechos Humanos[1] (DIDH) y el derecho internacional humanitario[2] (DIH) les impone, ha generado mas violencia terrorista; la carrera de armamentos se ha disparado; se utilizan masivamente mercenarios en el Iraq y otros lugares conflictivos del mundo; se identifica a los musulmanes con los terroristas y se desprecian los esfuerzos conciliadores que la ONU podría desplegar[3] para solucionar los conflictos. Las posiciones se han radicalizado tanto que ya se oyen voces que atizan un pretendido conflicto de civilizaciones o una nueva guerra de religiones.

2. Pero este planteamiento maniqueo oculta deliberadamente las raíces profundas de tanta violencia, que se sitúan en las enormes y crecientes desigualdades sociales entre el Norte rico y el Sur excluido de los beneficios —si es que existe alguno— de la mundialización. La carrera de armamentos es la peor señal de que estamos en el camino equivocado si deseamos alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio que la cumbre de Jefes de Estado de 2000 había proclamado en la Asamblea General de las Naciones Unidas y ha reiterado en la Declaración de Nueva York de 16 de septiembre de 2005, mediante la que se clausuró la última cumbre de Jefes de Estado.

La banalización del uso de la fuerza, de las ejecuciones extrajudiciales, de la violación de las normas humanitarias o de la tortura, precedidas de campañas mediáticas que tratan de justificar tanto abuso en la lucha contra el terrorismo internacional y en aras a la seguridad de los Estados amenazados, está produciendo también consecuencias desastrosas en la educación en derechos humanos porque los ciudadanos reciben informaciones contradictorias sobre los auténticos valores de los derechos humanos. Es lo que con mucho acierto ha calificado G. Gallón de "contraeducación de los derechos humanos",[4] porque muchos líderes mundiales defienden públicamente posiciones que están en contra de concepciones y prácticas del DIDH y del DIH.

[1] En adelante : DIDH.

[2] En adelante : DIH.

[3] A iniciativa del Foro Mundial de Redes de la Sociedad Civil, un grupo de conocidos intelectuales adoptó en febrero de 2006 una declaración en la que se invitó a la ciudadanía mundial a exigir de los Estados Miembros de la ONU "que la doten de la democracia, el multilateralismo, la responsabilidad, la fuerza y los recursos necesarios para afrontar los graves problemas que tiene planteados la humanidad" ("No al secuestro de la ONU!").

[4] Gustavo Gallón Giraldo, "La enseñanza de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario", en VV.AA., *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe*, México, 2003, pp. 133-145, *at* 145.

El Seminario internacional sobre educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe celebrado en México en 2003 concluyó, a justo título, que se debe impulsar la difusión, conocimiento y eficacia del DIDH y del DIH "para contribuir en la construcción de un mundo más seguro y pacífico".[5]

3. En efecto, introducir la educación en derechos humanos en el ámbito interno es una obligación internacional de todos los Estados. A pesar de ello, dista mucho de ser una realidad. En esta ponencia pondremos de relieve las normas internacionales aplicables en la materia, los contenidos de la educación en derechos humanos, así como las políticas y estrategias que se han diseñado para llevarla a cabo. Terminaremos con algunas conclusiones aplicables a México.

II. LAS NORMAS APLICABLES

4. Ya la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de 1945, después de proclamar en su Art. 26 el derecho de toda persona a la educación, había señalado que ésta "tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religioso; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz" (Art. 26.2).

Estos principios se han traducido a lo largo del tiempo en normas jurídicas obligatorias para todos los Estados, porque ya forman parte del derecho consuetudinario internacional. Además, tales principios se han desarrollado en normas jurídicas más precisas que obligan *ex pactu* a los Estados que son Partes (como es el caso de México) en seis tratados internacionales de derechos humanos de la mayor importancia, por ser de alcance universal:

5. En primer lugar, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), cuyo Art. 13 se dedica al derecho de toda persona a la educación. Abundando en la DUDH, los Estados convienen en que "la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades findamentales"; también debe "capacitar a

[5] VV.AA., *La educación superior en derechos humanos…*, *op. cit.*, p. 286, párr. 20.

todas las personas para participar activamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz" (Art. 13.1).

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha recordado que esta disposición, conjuntamente con el principio de no discriminación recogido en el Art. 3 del Pacto, exige "la adopción de normas y principios que proporcionen los mismos criterios de admisión para niños y niñas en todos los niveles de la educación", por lo que las familias deben desistir de dar "un trato preferente a los muchachos cuando envíen a sus hijos a la escuela" y los planes de estudio deben fomentar la igualdad y la no discriminación.[6]

6. En segundo lugar, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), cuyo Art. 29.1 obliga a los Estados a encaminar la educación del niño a "desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades"; inculcar al niño "el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas"; inculcar al niño "el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya"; preparar al niño para "asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena"; e inculcar al niño "el respeto del medio ambiente natural".

7. En tercer lugar, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), cuyo Art. 10 obliga a los Estados a adoptar medidas para "eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación". En particular, se deberán asegurar "las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías"; el acceso a los mismos programas y facilidades escolares; la eliminación de "todo concepto estereotipado de los papeles masculino y

[6] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general nº 16 (2005): *La igualdad de derechos del hombre y de la mujer al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales (Artículo 3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales)*, Doc. E/C.12/2005/4, de 11 de agosto de 2005, pp. 9-10, párr. 30.

femenino" mediante el estímulo de la "educación mixta", la "modificación de los libros y programas escolares" y la adaptación de "los métodos de enseñanza"; las mismas oportunidades para obtener becas, acceder a programas de alfabetización funcional y de adultos, y participar en el deporte y la educación física; la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios; y el acceso a información para preservar la salud, incluido "el asesoramiento sobre planificación de la familia".

8. En cuarto lugar, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial" (1965), cuyo Art. 7 obliga a los Estados a tomar medidas en la esfera de la enseñanza "para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención".

El Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial precisó recientemente que los Estados deben evitar "la escolarización segregada y la aplicación de normas de trato distintas a los no ciudadanos por motivos de raza, color, ascendencia y origen nacional o étnico en la escuela elemental y secundaria y en el acceso a la enseñanza superior".[7] Igualmente, los Estados deben evitar las prácticas que "nieguen a los no ciudadanos su identidad cultural, tales como la exigencia jurídica o *de facto* de que los no ciudadanos cambien de nombre para obtener la ciudadanía, y tomar medidas para permitir a los no ciudadanos conservar y desarrollar su cultura".[8]

9. En quinto lugar, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), cuyo Art. 10.1 obliga a los Estados a incluir una educación sobre la prohibición de la tortura y —según el Art. 16 conexo— de otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes "en la formación profesional del personal encargado de la aplicación de la ley, sea éste civil o militar, del personal médico, de los funcionarios públicos y otras personas que puedan participar en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de cualquier persona sometida a cualquier forma de arresto, detención o prisión". Además, el Art. 10.2 obliga a los Estados a incluir la

[7] Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, Recomendación general nº XXX sobre la discriminación contra los no ciudadanos (2004). Doc. HRI/GEN/1/Rev.7/Add.1, de 4 de mayo de 2005, p. 6, párr. 31.

[8] *Ibidem*, párr. 37.

prohibición de la tortura "en las normas e instrucciones que se publiquen en relación con los deberes y funciones de esas personas".

Para el Comité contra la Tortura, los Estados deben informar sobre el carácter y la frecuencia de la instrucción y capacitación, en particular la dirigida a "conceder un trato apropiado y respetuoso a las mujeres, los menores y los grupos étnicos, religiosos u otros grupos diversos".[9]

10. Y, en sexto lugar, la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), recuerda en su Art. 30 que "Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o el empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo".

11. El DIH también debe ser objeto de los programas de educación en derechos humanos. Los cuatro Convenios de Ginebra (1949) relativos a los heridos y enfermos de las fuerzas armadas en campaña (I), los heridos, enfermos y náufragos de las fuerzas armadas en el mar (II), los prisioneros de guerra (III) y las personas civiles en tiempo de guerra (IV), obligan a los Estados a difundir lo más ampliamente posible, tanto en tiempo de paz como en tiempo de guerra, las normas en ellos contenidas. También deben incorporar su estudio a los programas de instrucción militar y, si es posible, civil, de modo que sus principios sean conocidos por el conjunto de fuerzas armadas y de la población.[10] El Art. 127.2 del Convenio III añade que "las autoridades militares u otras que, en tiempo de guerra, asuman responsabilidades con respecto a los prisioneros de guerra deberán tener el texto del Convenio y ponerse especialmente al corriente de sus disposiciones".[11]

De modo similar se expresa el Art. 83 del Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (Protocolo I) (1977), si bien los Estados se com-

[9] Comité contra la Tortura: Directrices sobre la forma y el contenido de los informes iniciales que deben presentar los Estados Partes con arreglo al Art. 19 de la Convención contra la Tortura. Doc. CAT/C/4/Rev..3, de 18 de julio de 2005, p. 7.

[10] Art. 127.1 del Convenio III. Una disposición equivalente, aplicable a las personas civiles en tiempo de guerra, se encuentra en el Art. 144.1 del Convenio IV.

[11] Véase igualmente el Art. 144.2 del Convenio IV.

prometen además "a incorporar su estudio en los programas de instrucción militar y a fomentar su estudio por parte de la población civil, de forma que esos instrumentos puedan ser conocidos por las fuerzas armadas y la población civil".[12] En cambio, el Art. 19 del Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados **sin** carácter internacional (Protocolo II) (1977) se limita a señalar que "el presente Protocolo deberá difundirse lo más ampliamente posible".

12. En el ámbito regional interamericano el derecho a la educación es reconocido igualmente en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Más específicamente, la educación en derechos humanos es abordada tanto por la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura (Art. 7: obligación de los Estados de adiestrar en la prohibición del empleo de la tortura a los policías y otros funcionarios responsables de la custodia de personas privadas de su libertad), como por la Convención Interamericana sobre la Desaparición Forzada de Personas (Art. VIII: obligación de los Estados de impartir educación sobre ese delito en la formación del personal y funcionarios encargados de la aplicación de la ley).

13. Toda esta pluralidad de normas jurídicas, contenidas en tratados internacionales libremente suscritos por México, imponen al Estado obligaciones concretas que deben ser respetadas en el ámbito interno. Como ha señalado correctamente J.A. Guevara, "es obligación de los Estados el educar en DDHH y DIH en todos los niveles de la educación, incluida la educación superior, tanto pública como privada, y en particular en las facultades de derecho".[13] En este sentido, el Presidente de la República instruyó en 2002 a la Secretaría de Educación Pública para que elaborase un programa de educación en derechos humanos[14] recabando la opinión de instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y destacados particulares. Pero poco se ha avanzado en términos reales hasta ahora pues, según un estudio realizado en 2003 a nivel universitario, de 88 universidades mexicanas consultadas

[12] Art. 83.1 *in fine* del Protocolo I.

[13] José Antonio Guevara B., "La obligación de enseñar derechos humanos y derecho internacional humanitario (Un acercamiento desde la teoría y la práctica)", en VV.AA., *La educación superior en derechos humanos en América Latina y el Caribe*, *op. cit.*, p. 156.

[14] *Diario Oficial de la Federación* de 4 de noviembre de 2002.

solamente 28 respondieron disponer en sus planes de estudio de materias que explícitamente abordaban cuestiones de derechos humanos y DIDH.[15]

Sin embargo, desde un punto de vista jurídico el propio Gobierno mexicano reconoce que, según interpretación de la Suprema Corte de Justicia de la Nación sobre el alcance del Art. 133 de la Constitución, los tratados internacionales ratificados tienen una jerarquía infraconstitucional pero supralegal, pues están por encima de las leyes federales y del derecho local. Además, se ha planteado la posibilidad de reformar el Art. 133 citado para "elevar a rango constitucional los derechos reconocidos en los tratados internacionales que contengan normas protectoras de la persona humana".[16] En cualquier caso, J.J. Gómez Camacho reconoce que "la armonización legislativa en materia de derechos humanos es un deber jurídico derivado de los propios tratados que han sido incorporados al orden jurídico nacional".[17]

En un excelente estudio sobre esta materia S. Corcuera concluye que, en caso de contradicción entre un precepto constitucional y una cláusula de un tratado internacional que no se pueda resolver conforme al principio *pro homine* "prevalecerá en lo interno el mandato constitucional, dándose, en consecuencia, un dualismo jurídico, dado que el tratado internacional mantendrá su fuerza y vigor en el ámbito internacional", con lo que se generará la responsabilidad internacional del Estado por incumplimiento de lo establecido en un tratado ratificado. En cambio, si la contradicción se produce entre un tratado y una ley federal o local que no se pueda resolver conforme al principio *pro homine*, prevalecerá el precepto del tratado internacional.[18]

III. LOS CONTENIDOS

14. Para la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos, la enseñanza de los derechos humanos "es fundamental para cambiar

[15] Guevara, *loc. cit*. en nota 10, p. 159.

[16] "Documento básico que forma parte integrante de los informes de los Estados Partes", doc. HRI/CORE/MEX/2005, de 31 de enero de 2006, párr. 101.

[17] Juan José Gómez Camacho, *La armonización de los tratados internacionales de derechos humanos en México*, México, 2005, 340 pp., *at* 13.

[18] Santiago Corcuera Cabezut, "La incorporación y aplicación de los tratados internacionales sobre derechos humanos en el sistema jurídico mexicano", en Claudia Martin, Diego Rodríguez-Pinzón y José A. Guevara B. (comps.), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*, México, Distribuciones Fontamara, 2004, pp. 153-170, *at* 170.

las actitudes y comportamientos basados en el racismo"; es un proceso que dura toda la vida y promueve "la igualdad y el desarrollo sostenible"; previene conflictos y violaciones de los derechos humanos; fomenta la participación y los procesos democráticos; y afirma en sus derechos a "los grupos que sufren discriminación, en particular las mujeres y los pobres".[19]

Existe el consenso entre los Estados de que la educación en derechos humanos "contribuye decisivamente a la realización de los derechos humanos" porque fomenta el entendimiento de que "cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto".[20]

15. Ese mismo consenso se extiende a la definición de educación en derechos humanos, consistente en el "conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes", con la finalidad, *inter alia*, de "fortalecer el respeto de los derechos humanos", desarrollar la personalidad y la dignidad del ser humano, promover la "tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos"; facilitar la participación, fomentar la paz y promover "el desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social".[21]

En el mismo plan se indican tanto los "objetivos" (forjar una cultura de derechos humanos sobre la base de los instrumentos internacionales; asegurar que la educación en derechos humanos reciba la debida atención en los planos regional, nacional e internacional) como los "principios rectores" de las actividades de educación en derechos humanos, tales como promover la interdependencia y universalidad de todos los derechos humanos, incluido el derecho al desarrollo; prevenir las discriminaciones de todo orden, la pobreza y los conflictos violentos; respetar los distintos contextos culturales, históricos y sociales de cada país; e incentivar a los educandos a participar en un diálogo "sobre los medios de transformar los derechos humanos de

[19] Resolución 2005/26 de la Subcomisión aprobada sin votación el 11 de agosto de 2005, párrs. preambulares 2-4.

[20] *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*, Doc. A/59/525/Rev.1, de 2 de marzo de 2005, p. 4, párr. 1. Este plan, que se centra en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, fue aprobado por la Asamblea General en su resolución 59/312, de 14 de julio de 2005.

[21] *Ibidem*, párr. 3. *Vid*. en este sentido la resolución 2005/61 de la Comisión de Derechos Humanos, aprobada sin votación el 20 de abril de 2005.

la expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas".[22]

16. El Comité de los Derechos del Niño había precisado que la educación en la esfera de los derechos humanos "debe facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y en las experiencias cotidianas de los niños".[23]

Es igualmente importante que el entorno escolar refleje "la libertad y el espíritu de entendimiento, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena". Para el Comité, una escuela "en la que se permita la intimidación de los más débiles u otras prácticas violentas o excluyentes" no cumpliría con lo establecido en el Art. 29.1 de la Convención. Además, la educación en la esfera de los derechos humanos exige "promover los valores y las políticas que favorecen los derechos humanos, no sólo en las escuelas y universidades, sino también en el seno de la comunidad entera".[24]

A juicio del Comité, los Estados deberán elaborar "un plan nacional integral de acción para promover y supervisar el logro de los objetivos que se enuncian en el párrafo 1 del artículo 29" de la Convención, en estrecha coordinación con las Naciones Unidas y otros organismos internacionales interesados en la educación en la esfera de los derechos humanos.[25] En cuanto al examen de las denuncias de políticas o prácticas que no sean compatibles con el Art. 29.1 de la Convención, se podría confiar en "instituciones nacionales de derechos humanos" u otros "organismos administrativos".[26]

[22] *Ibidem*, pp. 5-6, párrs. 7 y 8. Sobre la indivisibilidad de los derechos humanos, ver ACNUDH, *ABC. La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, Nuva York y Ginebra, Naciones Unidas, 2004, 163 pp., *at* 19-20.

[23] Comité de los Derechos del Niño, Observación general nº 1 (2001): *Propósitos de la educación*. Doc. HRI/GEN/1/Rev.7, de 12 de mayo de 2004, p. 336, párrafo 15. Ver en el mismo sentido la resolución 49/184 de la Asamblea General, de 23 de diciembre de 1994, por la que se proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos

[24] Comité de los Derechos del Niño, Observación general nº 1 (2001), cit., p. 337, párr. 19.

[25] *Ibidem*, p. 338, párr. 23.

[26] *Ibidem*, párr. 25.

Tratándose de la primera infancia, el mismo Comité ha señalado recientemente que aquélla debe ser también objeto de la educación sobre derechos humanos. En este caso la educación "debe ser participatoria y habilitadora para los niños, ofreciéndoles oportunidades prácticas de ejercitar sus derechos y responsabilidades de forma que se adapten a sus intereses, sus inquietudes y sus capacidades en desarrollo. La educación sobre derechos humanos de niños pequeños debería girar en torno a temas cotidianos en el hogar, en los centros de atención infantil, en programas de educación en la primera infancia y en otros entornos comunitarios, con los que los niños pequeños puedan identificarse".[27]

IV. LAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS

17. En la Declaración y Programa de Acción de Viena, de alto valor político al haber sido adoptada por consenso al final de la segunda Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), los Estados reconocieron su deber, explicitado en la DUDH, el PIDESC y en otros instrumentos internacionales, de "encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales".[28] Además, la educación "debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos".[29] En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos "debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional".[30]

Por su parte, los Estados convinieron en el Programa de Acción que las prioridades en materia educativa serían la erradicación del analfabetismo, el desarrollo de la personalidad humana y el respeto de los derechos humanos.[31] En cuanto a la educación en materia de derechos humanos, debe abarcar "la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin

[27] Comité de los Derechos del Niño, Observación general nº 7 (2005): *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, Doc. CRC/C/GC/7, de 14 de noviembre de 2005, p. 16, párr. 33.

[28] Declaración de Viena, de 25 de junio de 1993, párr. I.33.

[29] *Ibidem*.

[30] *Ibidem*.

[31] Programa de Acción de Viena, párr. II.79.

de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal".[32]

El Programa de Acción también indica que los Estados "deben fomentar una mayor comprensión de los derechos humanos y la tolerancia mutua", apoyando "actividades de educación en materia de derechos humanos", incluida la "educación especial en lo que respecta a las normas contenidas en los instrumentos internacionales de derechos humanos y en el derecho humanitario así como su aplicación destinada a grupos especiales, como fuerzas militares, fuerzas del orden, policía y personal de salud".[33]

18. A solicitud de la Declaración y Programa de Acción de Viena, la Asamblea General proclamó al año siguiente el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1995-2004),[34] cuyos objetivos fueron evaluar las necesidades, formular estrategias, crear y fortalecer los programas de educación en la esfera de los derechos humanos, desarrollar materiales didácticos y la difusión mundial de la DUDH. Las actividades realizadas en el curso del Decenio adoptaron un enfoque amplio de la educación en la esfera de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, reconociéndose la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos.[35]

19. Al término del Decenio, la Asamblea General proclamó en 2004 el Programa Mundial para la educación en derechos humanos, estructurado en etapas sucesivas, que se inició el 1° de enero de 2005.[36] También se revisó en 2005 el plan de acción para la primera etapa (2005-2007), centrado en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.[37] Para su ejecución los Estados deberán contar con el concurso de la sociedad civil, las organizaciones internacionales competentes (principalmente la UNESCO y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos), así como la solidaridad internacional.

En este último aspecto, la Declaración de Viena ya había instado en 1993 a los gobiernos a ayudar a los países que lo solicitasen a crear condi-

[32] *Ibidem*, párr. II.80.

[33] *Ibidem*, párr. II.82.

[34] Resolución 49/184 de la Asamblea General, de 23 de diciembre de 1994.

[35] *Cfr*. C. Villán Durán, *Curso de derecho internacional de los derechos humanos*, Madrid, Trotta, 2002 (reimpresión: 2006), 1 028 pp., *at* 355.

[36] Resolución 59/113 de la Asamblea General, de 10 de diciembre de 2004.

[37] Doc. A/59/525/Rev.1. Véase resolución 59/312 de la Asamblea General, del 14 de julio de 2005.

ciones para que cada persona pudiera disfrutar de los derechos humanos y las libertades fundamentales universales. Para ello, se deben aumentar los recursos asignados a programas para fortalecer las instituciones e infraestructuras nacionales "que defiendan el imperio de la ley y la democracia, propicien la participación electoral, promuevan la capacitación, la enseñanza y la educación en materia de derechos humanos, incrementen la participación popular y fortalezcan la sociedad civil".[38]

20. En cuanto a la primera etapa (2005-2007) dedicada a los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, el plan de acción se inspira en los instrumentos internacionales pertinentes y se hace eco del "Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos: Cumplir nuestros Compromisos Comunes",[39] en el que se estableció que la educación es "un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y la estabilidad pues fomenta la cohesión social y habilita a las personas a participar activamente en la transformación social".[40] En este contexto, la educación en derechos humanos es considerada como parte integrante del derecho a la educación y promueve un enfoque de la educación basada en los derechos. A nivel primario y secundario, ello incluye la participación en la elaboración y ejecución de políticas, leyes y estrategias de educación coherentes que se basen en los derechos humanos, así como las políticas de capacitación para maestros y otros funcionarios dedicados a la enseñanza.[41]

Las estrategias para la promoción de la educación en derechos humanos se deberán acomodar al contexto de cada país, aunque el plan de acción identifica varios componentes comunes relativos a las políticas educativas y su planificación, el entorno del aprendizaje y la enseñanza, así como el perfeccionamiento profesional de los profesores y del resto del personal docente.[42] Se entiende que las políticas educativas son "declaraciones de compromisos claras y coherentes" formuladas por los Gobiernos a nivel nacional, regional y municipal, con la colaboración de todos los interesados. De otro lado, el enfoque basado en los derechos significa que "el sistema de enseñanza es consciente de los derechos humanos y las libertades funda-

[38] Declaración de Viena, *op. cit.*, párr. I.34.

[39] Véase UNESCO, *Informe final del Foro Mundial sobre la Educación. Celebrado en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril de 2000*, París, 2000.

[40] *Cfr.* Doc. A/59/525/Rev.1, *op. cit.*, p. 7, párr. 11.

[41] *Ibidem*, p. 9, párr. 17.

[42] Doc. A/59/525/Rev.1, *op. cit.*, Anexo, pp. 21-33.

mentales y que esos derechos se incorporan y aplican en todo el sistema y en todos los contextos de aprendizaje".[43]

21. En términos más específicos, la Declaración y Programa de Acción aprobados en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia[44] reconoció que la educación en materia de derechos humanos es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades. Una educación de este tipo "es un factor determinante en la promoción, difusión y protección de los valores democráticos de justicia y equidad, que son fundamentales para prevenir y combatir el avance del racismo…"[45] También reconoció que la eliminación del analfabetismo y el acceso a la enseñanza primaria gratuita para todos promueven "sociedades menos excluyentes, la equidad, unas relaciones estables y armoniosas y la amistad entre las naciones, los pueblos, los grupos y los individuos, y una cultura de paz, favoreciendo la comprensión mutua, la solidaridad, la justicia social y el respeto de todos los derechos humanos para todos".[46]

Por su parte, el Programa de Acción instó a los Estados a introducir "elementos de lucha contra la discriminación y el racismo en los programas de derechos humanos de los planes de estudio escolares", preparen materiales didácticos y se aseguren de que "todos los maestros estén bien formados" y motivados para inculcar actitudes basadas "en los principios de la no discriminación, el respeto mutuo y la tolerancia".[47] También recomendó introducir la enseñanza de los derechos humanos "con el fin de eliminar los prejuicios que propician la discriminación racial…"[48] También se instó a los Estados a organizar actividades de capacitación sobre los derechos humanos con enfoque antirracista y antisexista "para los funcionarios públicos, incluido el personal de la administración de justicia, especialmente el de los servicios de seguridad, penitenciarios y de policía, así como entre las autoridades de salud, enseñanza y migración".[49] Igualmente, se deberá capacitar en derechos humanos a los funcionarios de inmigración, la policía de fronteras, el personal de los centros de detención y las cárceles, las autoridades locales

[43] *Ibidem*, p. 21.
[44] Celebrada en Durban, Sudáfrica, del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001.
[45] Declaración de Durban, párr. I.95.
[46] *Ibidem*, párr. I.96.
[47] Programa de Acción de Durban, párr. II.129.
[48] *Ibidem*, párr. II.132.
[49] *Ibidem*, párr. II. 133.

y otros funcionarios de orden público, así como los maestros, "prestando especial atención a los derechos humanos de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo, con el fin de prevenir actos de discriminación racial y xenofobia…"[50]

22. Si bien en el plano internacional corresponde a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos la responsabilidad de coordinar los programas de educación e información pública de la Organización en materia de derechos humanos, deberá llevar a cabo estas actividades en estrecha cooperación con la UNESCO, dada su dilatada experiencia en materia de educación en derechos humanos a través de su red de escuelas, clubes y comisiones nacionales.

Ya en 1974 la Conferencia General de la UNESCO había adoptado la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. En 1993 se celebró en Montreal el Congreso internacional sobre la educación en pro de los derechos humanos y la democracia, en el que se aprobó un plan de acción mundial sobre educación para los derechos humanos y la democracia. En esta ocasión se formuló la educación en derechos humanos en función de conceptos fundamentales como los de ciudadanía, tolerancia y democracia paritaria.

En 1994 la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, aprobó la Declaración y Plan de Acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia.[51] En relación al contenido de la educación, se expresó la necesidad de inculcar conocimientos sobre las condiciones de la construcción de la paz; las diferentes formas de conflictos, sus causas y efectos; los fundamentos éticos, religiosos y filosóficos de los derechos humanos, las fuentes históricas y la evolución de dichos derechos y su expresión en las normas nacionales e internacionales, tales como la DUDH, la CEDCM y la CDN; los fundamentos de la democracia y sus distintos modelos institucionales; el problema del racismo y la historia de la lucha contra el sexismo y todas las demás formas de discriminación y exclusión, etc.[52]

En 1997 el Director General de la UNESCO informó a la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre las actividades educativas realizadas en el marco del proyecto "Hacia una cultura de paz", que trata de prevenir

[50] *Ibidem*, párr. II.138.
[51] Ratificada por la Conferencia General de la UNESCO celebrada en París en 1995.
[52] Declaración y Plan de Acción de 1994, párr. 17.

la violencia a través de la educación unida a la justicia social y al desarrollo sostenible. En este sentido, la paz no es mera ausencia de conflictos, sino un proceso positivo, dinámico y participativo intrínsecamente vinculado a la democracia, la justicia y el desarrollo para todos, gracias al cual se respeten las diferencias, se favorezca el diálogo y los conflictos se transformen constantemente por medios no violentos en nuevas vías de entendimiento y cooperación.[53]

Por último, en 1999 la Asamblea General, a propuesta de la UNESCO, proclamó la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, basada en el respeto a los derechos humanos, incluido el derecho al desarrollo, la no discriminación por razón de sexo y la libertad de expresión, opinión e información.[54]

V. CONCLUSIONES

23. El DIDH impone a México la obligación de incorporar la enseñanza en materia de derechos humanos a los programas de educación nacional. Las obligaciones convencionales internacionales, más arriba detalladas,[55] han sido libremente asumidas por México y tienen una jerarquía infraconstitucional pero supralegal, por lo que están por encima de las leyes federales y del derecho local, aunque no pueden contradecir una norma constitucional. Así lo ha interpretado la Suprema Corte de Justicia de la Nación al analizar el alcance del Art. 133 de la Constitución. No obstante, sería aconsejable reformar el citado Art. 133 para elevar a rango constitucional los derechos reconocidos en los tratados internacionales que contengan normas protectoras de la persona humana. De esta manera México se alinearía definitivamente al constitucionalismo latinoamericano más progresista en la materia.

Por consiguiente, es obligación de todos Estados y de México en particular introducir la educación en derecho internacional de los derechos humanos y derecho internacional humanitario a todos los niveles de la enseñanza, incluida la educación superior, tanto pública como privada, y en particular en las facultades de derecho de todo el país.

24. La educación en derechos humanos se define como el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una

[53] Doc. A/52/292, de 19 de septiembre de 1997, p. 12.
[54] Resolución 53/243 A y B de la Asamblea General, de 13 de septiembre de 1999.
[55] *Vid supra* el apartado II: Las normas aplicables.

cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes. Su finalidad es fortalecer el respeto de los derechos humanos, desarrollar la personalidad y la dignidad del ser humano; promover la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; facilitar la participación, fomentar la paz y promover el desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social.

25. En cuanto a los contenidos, la educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal.

26. Las políticas y estrategias para la promoción de la educación en derechos humanos han sido explicitadas en una pluralidad de Declaraciones y Programas de Acción aprobados en Conferencias mundiales convocadas por las Naciones Unidas y la UNESCO a partir de 1993. Tratándose de la enseñanza primaria y secundaria, las estrategias se deberán acomodar al contexto de cada país, si bien el correspondiente plan de acción identifica varios componentes comunes relativos a las políticas educativas y su planificación, el entorno del aprendizaje y la enseñanza, así como el perfeccionamiento profesional de los profesores y del resto del personal docente.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos y Plan de Acción: 2005-2007

Luis Acebal Monfort*

Ante todo deseo agradecer a la Secretaría de Relaciones Exteriores de México y también a la Secretaría de Educación Pública, al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) y al conjunto de Instituciones Universitarias que han auspiciado estas jornadas la gentileza de haber invitado a nuestra Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE) para acompañarles en tan singular acontecimiento y presentar aquí el Programa Mundial. Y quiero mencionar expresamente nuestro reconocimiento por la organización inteligente y eficaz de este Seminario Internacional a cargo del Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea, bajo la dirección de Juan Carlos Gutiérrez Contreras con su equipo de colaboradores.

Sin más dilación pasamos a resumir brevemente los que nos parecen puntos esenciales del **Plan de Acción 2005-2007**, que constituye la *primera etapa del Programa Mundial* que nos ocupa.[1] Haremos un rápido recorrido por el documento A/59/525/Rev.1 de la ONU,[2] que contiene los términos oficiales del Plan y justamente encabeza el cuaderno de "Material de Trabajo" distribuido a todos los presentes. Después lo completaremos con algunas reflexiones sobre los desafíos que debe afrontar su implantación práctica.

* Vicepresidente de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE).

[1] Nos referimos al "Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos" remitido el 2 de marzo de 2005 por el Secretario General a la Asamblea General de las Naciones Unidas, que lo aprobó el 14 de julio de este mismo año.

[2] Se citará en adelante como "Plan" seguido del número del párrafo correspondiente.

1. GÉNESIS DEL PROGRAMA Y DEL PLAN

El "Decenio" 1995-2004. El origen del "Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos" (en adelante "el Decenio") se sitúa en la Conferencia Mundial de derechos humanos (en adelante DDHH) celebrada en Viena (junio de 1993).[3]

De acuerdo con la sugerencia de Viena, el 6 de marzo de 1995 la Asamblea General de la ONU adoptó una resolución que "proclama el periodo de diez años que comienza el 1º de enero de 1995 **Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos**" y "hace un llamamiento a todos los gobiernos para que contribuyan a la ejecución del Plan de Acción…"

Una vez puesto en marcha el Decenio se pudo apreciar que sus orientaciones eran seguidas con eficacia irregular. Junto a iniciativas muy positivas se descubrían no pocas pasividades.[4] El caso es que desde las Naciones Unidas se sintió la necesidad de urgir de varios modos el cumplimiento del Decenio durante los años de su duración, a medida que se comprobaba su seguimiento no plenamente satisfactorio.[5]

[3] "Declaración y Programa de Acción de Viena", A/CONF. 157/23, Apdo. D, párrafos 78-82. "La Conferencia pide a los Estados que **incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica**" (párr. 79). "Los gobiernos, con la asistencia de organizaciones intergubernamentales, instituciones nacionales y organizaciones no gubernamentales, deben fomentar una mayor comprensión de los derechos humanos y la tolerancia mutua. […] Debe considerarse la posibilidad de **proclamar un decenio de Naciones Unidas**…" (párr. 82).

[4] Quizá diez años son demasiados para el ritmo de planificación de los gobiernos, endémicamente restringidos a pensar en el plazo medio que les ofrece una legislatura —lo que, dicho sea de paso, afecta frecuentemente a la continuidad y estabilidad de las políticas educativas si son concebidas desde una mentalidad de poder más que *de Estado*.

[5] Entre otras actuaciones, la Asamblea General (A/RES/55/94) hizo un llamamiento a los gobiernos el 4 de diciembre de 2000 para que contribuyan al Plan de Acción del "Decenio" y, en particular, alienten "al establecimiento […] de **comités nacionales** […] **para la educación en la esfera de los derechos humanos**", que se encarguen "de **la formulación de planes de acción e información**" considerando las directrices impartidas por la Oficina del Alto Comisionado. La Comisión de Derechos Humanos recibió de la Alta Comisionada para los DDHH un informe sobre la marcha del Decenio a mitad del periodo de su vigencia (A/55//360) y otros posteriores de seguimiento del Decenio (véase A/56/271 y E/CN.4/2003/101) realizados en 2000 y 2003.

En febrero de 2004 la Comisión de DDHH de la ONU recibió un informe de la nueva (recién nombrada) Alta Comisionada "sobre los logros y los fallos registrados en el Decenio y sobre las futuras actividades de las Naciones Unidas en esta esfera". Se había contado para tal evaluación con las aportaciones de 29 cuestionarios respondidos por gobiernos y comisiones nacionales para la UNESCO.

Nacimiento y razón de ser del Programa Mundial. En torno a la consideración de estos informes en el 60º periodo de sesiones de la Comisión de DDHH (primavera 2004) y concretamente sobre las medidas a adoptar en el futuro surgió una pequeña polémica. Numerosos Estados se plantearon la realización de un nuevo Decenio (2005-2014) para la Educación en Derechos Humanos (en adelante EDH). Este grupo apoyaba una propuesta de Costa Rica, reforzada por un importante *lobby* de ONG de diversos países. Otros expresaron reservas frente a la idea de esta simple renovación, pesimistas sobre la utilidad efectiva de comenzar de nuevo lo que en general no había funcionado del todo bien. Abanderaban esta tendencia Australia, Canadá, Estados Unidos de América, Noruega y la Unión Europea. Les parecía necesario continuar, pero con un proyecto más concreto y realista, apto para ser ejecutado por pasos sucesivos. Mantenían un acuerdo sobre el fondo, pero aportaban una llamada al pragmatismo.

Tras los pertinentes debates, la Comisión de DDHH pudo aprobar sin necesidad de votación una resolución que proponía la realización de un Programa Mundial a título de "medidas complementarias" del Decenio (Doc. 2004/71 de la Comisión de DDHH). A partir de ahí, dados los pasos de rigor,[6] se estableció el Programa Mundial y su primer Plan de Acción. La Asamblea lo aprobó en una resolución de 14 de julio de 2005.[7]

Diferencias entre el Decenio y el Programa Mundial. El *Decenio* fue sobre todo un instrumento movilizador, dedicado a estimular el desarrollo de estrategias o *planes nacionales* de EDH, que cada país debería adaptar a sus sectores prioritarios.[8]

En cambio, el *Programa Mundial* posee un contenido más concreto y ambicioso. Es un proceso que se pone en marcha y se focaliza sobre determinados sectores prioritarios, esta vez los mismos para todo el mundo y con objetivos alcanzables en un plazo determinado de dos o tres años. Se dirige

[6] El proyecto de Programa se concretó en un borrador conjunto de la Comisión de DDHH y la UNESCO, que fue sometido a la revisión de más de 50 expertos. Asumido por el Ecosoc, fue presentado a la Asamblea General, que lo proclamó el 10 de diciembre de 2004 (Resolución 59/13) invitando a los Estados a que aportaran sus observaciones. Algunos —Alemania, Australia, Austria, Azerbaiyán, Grecia, Japón, Suecia y Turquía— lo hicieron en el plazo fijado. Tras nuevas consultas con la UNESCO el Secretario General, el 2 de marzo de 2005, propuso a la Asamblea General el Plan revisado del que tratamos aquí (véase Plan, Resumen, p. 2).

[7] Documento A/RES/59/113 B.

[8] Seguimos en este apartado los inteligentes comentarios de Robert Trocmé, sobre el cambio introducido por el Programa Mundial respecto del enfoque del Decenio, publicados en *www.hrea.org* con fecha 4 de mayo de 2004.

a metas más concretas, estructuradas según fases consecutivas. Pretende que los objetivos de estas fases se cumplan mundialmente, con responsabilidades claramente adjudicadas en cada país. Supone que esto podrá capacitar a los gobiernos para realizar progresos tangibles en áreas específicas. Añadamos también que el Programa se caracteriza por desarrollar con mayor fuerza la visión de la EDH dentro de los sistemas educativos y sociales, y por asumir plenamente lo que pronto definiremos como la educación no solo "en", sino "para" los DDHH.

Es, pues, de verdad todo un *Programa* lo que se pide que desarrollen los gobiernos. Dentro de cada una de sus fases la Oficina de la Alta Comisionada para los DDHH y la UNESCO les proponen un concreto *Plan de Acción* que incluye la indicación de un *objetivo mínimo* que todos deben cumplir. Incitan también a los gobiernos a que tomen medidas de apoyo a las actividades emprendidas por cada uno de los agentes en juego y muy especialmente por las ONG.

Primera fase del Programa y primer Plan de Acción. En la nueva perspectiva, toda la energía se ha concentrado en la definición y planificación de la *primera fase* del Programa, para la que se ha diseñado un Plan de Acción volcado sobre las enseñanzas *primaria* y *secundaria*. Se supone que este Plan abarca el primer trienio del Programa, es decir, los años 2005 a 2007, aunque buena parte del primer año ha tenido que consumirse en preparativos y en adopción de decisiones para la aplicación concreta en cada país. Las fases siguientes están por definir y toda la atención se concentra sobre esta primera.

2. MARCO GENERAL DONDE SE INSERTAN EL PROGRAMA Y EL PLAN DE ACCIÓN

Fomento de sinergias. El Plan no se concibe como una radical novedad, o como un aerolito o cuerpo extraño, ajeno al actual panorama educativo y social. Bien al contrario, se insiste en la necesidad de enriquecerlo, actuando en sinergia con todos los demás recursos existentes con los que pueda tener algún punto de conexión. El concepto de sinergia presupone que las acciones e instituciones ya presentes favorecerán el desarrollo del Plan, y que éste tendrá a su vez un impacto benéfico sobre ellas.

Coordinación con otros Programas internacionales conexos. Así, por ejemplo, el Plan actuará de modo cooperativo con otros Programas Internacionales:

- 2000-2015 ONU: Objetivos de Desarrollo del Milenio (Plan, 13).
- 2001-2010 ONU-UNESCO: Cultura de Paz y no Violencia para los niños del mundo (Plan, 5).
- 2003-2012 ONU: Alfabetización (Plan, 14).
- 2005-2014 ONU: Educación para el Desarrollo Sostenible (Plan, 12).

Incorporación de disposiciones de instrumentos internacionales. El Plan (2, y 10-4) se sitúa expresamente en la línea de aplicación de:

- La *Declaración Universal* de los DDHH (Art. 26).
- El Pacto Internacional de *Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Art. 13).
- La Convención sobre los *Derechos del Niño* (Art. 29).[9]
- La Convención sobre la eliminación de todas las formas de *discriminación contra la mujer* (Art. 10).
- La Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de *discriminación racial* (Art. 7).
- Declaración (I, 33-4) y Programa de Acción (II, 78-82) de *Viena* (1993).
- Declaración (95-7) y Programa de Acción (129-39) de *Durban* (2001).

Educación abierta a la acción. "La EDH tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los DDHH sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto." Contribuye a la prevención de abusos y conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y desarrollo sostenible, y a la participación en las decisiones y procesos democráticos (Plan, 1).

[9] Posee especial importancia el documento CRC/GC/2001/1 del Comité de la Convención sobre los Derechos del Niño de 17 de abril de 2001, "Anexo IX: Observación General Nº 1 (2001); párrafo 1 del Art. 29 [de la Convención]: Propósitos de la educación". Es un texto muy valioso y de útil consulta para cualquier profesional de la educación o persona relacionada con ella. No en vano, aparte de mencionarlo en el párrafo 10, el Plan lo cita repetidamente en tres de sus seis apuntes a pie de página (notas 3, 5 y 6).

3. EDUCACIÓN "EN" Y "PARA" LOS DERECHOS HUMANOS

Definición y finalidad de la EDH: El Plan la *define* como

> El conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes, con la *finalidad* de:
> a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.
> b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano.
> c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad de todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos.
> d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de Derecho.
> e) Fomentar y mantener la paz;
> f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y en la justicia social (Plan, 3).

Contenidos y campo de actuación de la EDH.

> La EDH abarca lo siguiente:
> a) Conocimientos y técnicas: aprender acerca de los DDHH y los mecanismos para su protección, así como adquirir la capacidad de aplicarlos en la vida cotidiana.
> b) Valores, actitudes y comportamientos: promoción de valores y afianzamiento de actitudes y comportamientos que respeten los derechos humanos.
> c) Adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para defender y promover los DDHH (Plan, 4).

"Profesores" que sean "educadores". Evidentemente nuestra introducción no puede repetir, y menos comentar, todo el amplio desarrollo del Programa y Plan de Acción. Si hemos citado lo que precede es para dejar sentado que entre sus rasgos más característicos pretende:

- Insertarse y cooperar positivamente en el tratamiento más global de los *problemas de la humanidad* (de ahí su repetida preocupación por la sinergia con todas las numerosísimas líneas de actuación conexas con la EDH así entendida).
- Extender una visión de la educación que no se restrinja a su institucionalización más formal (*v. gr*. limitándose a incidir conceptualmente en las currícula de estudio de los centros públicos), sino que transmita en todos los órdenes de la vida la *esencial conexión entre los conocimientos y las conductas*.

En consecuencia, en el eje mismo de la cuestión se sitúa el enriquecimiento de la idea del "profesor" con el perfil de "**educador**", de tal suerte que el perfeccionamiento de la formación de las mentes incluya la respetuosa, pero clara, proposición de modelos solidarios de conducta en el plano individual, y también social.

En efecto, la EDH "va más allá del aprendizaje cognitivo" (Plan, Anexo, 11), es decir que además de informar moviliza la sensibilidad, despierta responsabilidad, produce impacto afectivo, motiva para la acción.

Educa la misma manera de actuar de los centros. Esta vertiente hacia la práctica afecta de modo muy especial a los centros de enseñanza, que no podrá decirse que "educan" si no respetan los DDHH en su propio funcionamiento cotidiano.[10]

Se dice a veces que este respeto práctico de los derechos es algo así como un "currículo oculto", ausente de los explícitos planes de estudio, pero imprescindible para una buena educación. Estando de acuerdo sobre el fondo, señalaríamos que "oculto" no es el mejor adjetivo, porque lo oculto no se ve, mientras que este modo de funcionar un centro será muy perceptible, resplandecerá a primera vista. El entorno social de la educación viene dado por una sociedad donde los comportamientos que se dan por supuestos son cada vez más los del egoísmo, el afán de enriquecimiento, la discriminación de los diferentes, la violencia, el cultivo de las formas al margen de los contenidos, etcétera. Si por el contrario, la vida de un centro emite palmariamente en la onda de la solidaridad, del respeto al otro, de la solución pacífica de los

[10] "Es esencial asegurar que la enseñanza y el aprendizaje de los DDHH tengan lugar en un entorno de aprendizaje basado en los derechos y que los objetivos de la educación, las prácticas y la organización de las escuelas sean compatibles con los valores y principios de los DDHH. Asimismo es importante que esos principios arraiguen en la cultura de la escuela, en la comunidad escolar y en la comunidad más amplia que la rodea." (Plan, Anexo, 12).

conflictos, etcétera, esto llamará mucho la atención. Constituirá el principal rasgo público de la identidad de una escuela.[11]

También educan quienes no son profesores: Esta visión tan totalizadora afecta a todos los implicados de una u otra forma en la EDH.[12] El Plan repite estas referencias como un estribillo: "los administradores escolares", el resto de "personal docente", "los padres". La EDH les afecta porque promueve un enfoque totalizante, basado en los derechos (Plan, 17). La visión del Programa obedece a un "enfoque holístico" y finalmente "entraña cambios en todo el sistema de enseñanza" (Plan, Anexo, 7).

4. NORMAS BÁSICAS PARA UNA APLICACIÓN COORDINADA DEL PLAN

El Ministerio (Secretaría) de Educación como responsable nacional principal. Es a quien incumbirá "la responsabilidad primordial" de la ejecución del Plan de Acción (Plan, 33). Se supone que este Ministerio "asignará o fortalecerá un Departamento o dependencia que se encargue de coordinar la elaboración, ejecución y supervisión de la estrategia nacional de ejecución" .

Coordinación nacional. Dentro de la lógica integradora del proyecto es evidente que la responsabilidad de este Ministerio afecta a otros varios (la mayoría, si no todos) dentro de la estructura gubernamental de un país. Estamos, pues, ante una *política de Estado*. Los titulares del área de educación no pueden desarrollarla por sí solos, sino que han de contar con los puntos de vista y las contribuciones de otros departamentos ministeriales o regionales, que afectan a la EDH, que no ha de encerrarse, desentendiéndose de otros enfoques que provengan de fuera de la educación formal y reglada. Por su parte, en sentido opuesto, los demás ministerios no pueden desentenderse de la obligación de aportar energías y recursos desde su propia perspectiva y actividad en lo que afecte o sea afectada por la EDH. Han de hacerlo, en resumen, "dejándose coordinar" por el de educación, y sin hurtarle sus aportaciones sectoriales propias.[13]

[11] La solución del conocido debate sobre la presentación "transversal" de los DDHH comienza por la evidencia de su aplicación práctica en cada escuela. Ese es su lugar privilegiado.

[12] Serían los denominados *stakeholders* en la moderna jerga empresarial.

[13] La promoción de la paz en el mundo y el fomento de justas relaciones internacionales, la defensa nacional, las fuerzas de orden público, la judicatura, el gobierno de la economía y los sistemas de la hacienda pública, las políticas sociales y laborales, la política y el desarrollo cultural, las normativas sobre la publicidad y el consumo, las cuestiones de género y familia, las políticas migratorias, las cuestiones indígenas, la política energética y medioambiental, la regulación de los

Dando un paso más el Plan recomienda al Ministerio responsable que no solo busque la cooperación de otras administraciones públicas, sino también la de las ONG y de la sociedad civil. Por cierto que el saber cooperar con las ONG y la sociedad civil es un hábito que muchas administraciones no suelen tener bien aprendido: aquí encontrarán la ocasión de avanzar en su desarrollo.[14]

En resumidas cuentas, todo programa que contenga una pretensión integradora exige sentido de la medida y actitud de comprensión mutua entre *todos los agentes implicados* en él (y no solo entre los oficiales de la educación y del resto de la Administración). La EDH se sitúa en un entorno, que es la misma sociedad, nacional e internacional. Si en ese marco no se abre hueco para la EDH, las cosas andarán mal. El niño asimila por ósmosis la realidad que le rodea, y cuando esta contradice los DDHH el niño tomará su enseñanza como retórica vacía, ajena a su futura vida práctica de adulto. En consecuencia tanto esfuerzo educador se tornará baldío, y aun contraproducente.

Estrategia y política nacional. En línea con lo dicho el Plan de Acción que presentamos establece que la primera condición de posibilidad de su éxito reside en una correcta planificación y ejecución de la política educativa en materia de DDHH. Se exige, pues, una estrategia de carácter nacional: políticas educativas y planificación de su ejecución coordinada. Se habla, incluso, de una "coalición"[15] de agentes, fuerzas, organismos…

Tareas concretas del Ministerio (o Secretaría) de Educación, responsable nacional. Son, muy resumidamente, las siguientes.[16]

- *Analizar* la situación: producción de un "estudio nacional" (Etapa 1ª).
- Establecer *prioridades*: es decir, formular la estrategia nacional de ejecución del Plan (Etapa 2ª).

---

derechos al agua, a la alimentación, a la vivienda, la legislación sobre libertad religiosa e ideológica, sobre resolución de conflictos sociales, políticos, lingüísticos, territoriales, las normativas referidas al ocio y al deporte… ¿hay algún área de la vida humana, de la ciudadanía social, económica, cultural que pueda justamente desentenderse de verificar su ajuste a los principios y valores de los derechos humanos y de promover su correcto aprendizaje en los campos que son responsabilidad de cada uno? Desde todos esos mundos puede y debe llegar una aportación positiva que convierta en viable una correcta EDH en la educación primaria y secundaria.

[14] Para todo este apartado, véase Plan, 28-30, donde se enumeran los agentes implicados en la EDH con un detalle que desborda la extensión de este escrito.

[15] Plan, 34; Plan, Anexo, 10, iv.

[16] Plan, 26.

- *Ejecutar y supervisar*: preparar leyes, mecanismos de coordinación, libros y materiales, métodos didácticos, enlace con otras políticas, etcétera (Etapa 3ª).
- *Evaluar*: en un "informe nacional", al que se añadirán recomendaciones para el futuro (Etapa 4ª).

Medidas mínimas para 2005-2007. Habíamos observado el cambio de perspectiva operado entre el Decenio y el Programa Mundial, con un giro hacia posturas más pragmáticas. Una prueba de ello es el hecho de que el Plan de Acción 2005-2007 se ha ocupado de "alentar a los Estados miembros" a que emprendan unas "medidas mínimas" en esta primera etapa del Programa Mundial.[17] La intención realista del Plan resalta aún más, si se tiene en cuenta la aparente modestia de esta pretensión. Lo que se pide a un Estado para este trienio es solamente:

a) Realizar el análisis de la situación de la EDH en el sistema escolar.
b) Establecer las prioridades y elaborar la estrategia nacional de ejecución.
c) Ejecución inicial de las actividades.

Las Naciones Unidas se darán por contentas si los Estados realizan en estos tres años las etapas 1ª y 2ª del Plan, y si además se ponen a trabajar, aunque sólo sea un poco, en su realización: una "ejecución inicial".

A la luz del sentido común termina pareciendo lógico lo que a primera vista juzgaríamos insuficiente. El Plan de Acción se dirige a todos los Estados del planeta, cuyas heterogéneas situaciones con triste frecuencia son misérrimas en lo referente a la estructuración de un sistema de educación y al cumplimiento de los DDHH tanto en la sociedad como en las mismas estructuras del Estado.

Profundizando más, apreciamos que las dos primeras etapas cuyo cumplimiento se urge como mínimo *conciernen básicamente a los ministerios de educación*:

- "formular la pregunta ¿dónde estamos?" y darle una respuesta basada en serio análisis (Etapa 1ª);

[17] Plan, 27.

- "formular la pregunta ¿adónde queremos ir y de qué manera lo haremos?" y darle asimismo una respuesta razonada y priorizada (Etapa 2ª).

Si son estos ministerios los concernidos, no podrán echar a otros las culpas de un fracaso. Además, precisamente esas dos primeras etapas son totalmente necesarias para asegurar la calidad de las políticas que se establezcan. ¡Cuántos programas políticos aparentemente revolucionarios hemos visto anunciar a bombo y platillo, que luego demostraron que no habían cubierto con seriedad esas dos esenciales primeras fases: análisis de la situación y definición clara de los objetivos y del modo viable de alcanzarlos! El Plan de Acción pide, en primer lugar, que los gobiernos trabajen en esto con rigor y no con simples alharacas, más o menos electoralistas, "para la galería".

Efectivamente, el protagonista principal de estas dos primeras etapas es la administración educativa. La primera se puede cubrir contratando un gabinete de analistas bien especializados, pero la segunda —definición de prioridades y modo de ejecutarlas— concierne a muchos más, como hemos visto, y exige por tanto *negociación* con esos muchos y provisión de los necesarios recursos.[18] Sin esto no se garantizará la viabilidad de la ejecución. Con otras palabras, la suma de estas dos primeras etapas presupone la *seria voluntad política* de poner manos a la obra, efectiva y no sólo retóricamente.

Dicho esto, podríamos entender que el mensaje implícito en tales "medidas mínimas" es algo así como: "Sean ustedes serios, tengan decidida voluntad política y, hecho esto, nos basta con saber que se han puesto a trabajar". ¿Entendemos mejor por qué la ONU se ha abstenido de fijar el contenido de las fases segunda y tercera del Programa Mundial hasta 2007? El resultado de este primer Plan de Acción aportará el equivalente de un buen análisis de la situación mundial, una toma del pulso de las voluntades políticas de los gobiernos sobre la EDH. Una vez evaluados sus efectos será posible definir hacia dónde dirigir los siguientes esfuerzos sobre el plano internacional.

Coordinación internacional. "Se establecerá un *Comité Interinstitucional de coordinación* de las Naciones Unidas, integrado por representantes de

[18] Sobre los financieros, véase Plan, 31-2. La EDH genera sinergias financieras en el conjunto de recursos dedicados al sistema educativo y al incremento de su calidad, también por la posibilidad de agrupar aportaciones gracias a la asociación de los diversos agentes implicados en los sectores público y privado. Esto no obstante se diría que en la financiación reside un punto débil del Plan. ¿De dónde extraerán los gobiernos los principales recursos específicos que exige un proyecto tan complejo y ambicioso?

la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la UNESCO, la UNICEF, el PNUD y otros organismos internacionales, con el cometido de coordinar las actividades previstas en este Plan de Acción a nivel internacional. La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos actuará como secretaría del Comité" (Plan, 38).[19]

No parece, sin embargo, que la escasez financiera en que subsisten las Naciones Unidas pueda aportar demasiadas ayudas no puramente "cualitativas" a la realización de los planes nacionales en tantos Estados del mundo cuyo nivel de pobreza es impresionante.

5. ALGUNAS DIFICULTADES PRÁCTICAS QUE SUPERAR

El encargo de los organizadores de este Seminario Internacional pedía una presentación sucinta del programa Mundial y de su primer Plan de Acción en materia de EDH. Nos sugerían, además, completarlo con algunas reflexiones derivadas de la experiencia, para ayudar a una mejor identificación de los obstáculos que puede encontrar la realización de un proyecto como es la EDH. Trataremos de hacerlo así, aun advirtiendo que la serie de cuestiones que mencionaremos no pretende en modo alguno ser exhaustiva.

Estereotipos y prejuicios. Algunos sostienen que los DDHH no añaden nada real a la vida humana y son *coartadas para la injusticia*. Unos lo afirman en general, otros lo aplican sobre todo a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC). Se apoyan en el hecho, innegable, de que numerosos países que no respetan los DDHH "en casa propia" los utilizan para echar en cara a otros países su violación, convirtiendo estos derechos en *armas arrojadizas* al servicio de sus intereses económicos, geoestratégicos y aun directamente militares. En consecuencia, dicen: *mejor no hablar de DDHH*, para no confundirse con las políticas impresentables de tal o cual nación.

[19] Este Comité realizará un seguimiento de la ejecución del Plan, movilizará recursos y apoyará las actividades nacionales. Podrá implicar a instituciones, expertos y agentes, a miembros de los órganos de las Naciones Unidas y, entre otros, al Relator Especial de la Comisión de DDHH sobre el derecho a la educación (Plan, 39).

El Comité establecerá enlaces con los equipos de la ONU para el seguimiento y apoyo a las estrategias nacionales de ejecución. Además los órganos de las Naciones Unidas que examinen informes de los Estados, les recordarán sus obligaciones sobre EDH. También los mecanismos temáticos y de los países pertinentes de la Comisión de DDHH incluirán en sus informes los avances realizados en la EDH, y otros organismos regionales podrán ayudar a supervisar la ejecución del Plan de Acción (Plan, 40-3).

En parecida línea se dice que los DDHH, sobre todo los DESC, son fruto de un *ingenuo optimismo* "rousseauniano", que desconoce *la naturaleza humana real*: son batalla de antemano perdida, horizonte imposible. Además, los seres humanos son lo que ellos mismos consiguen con su esfuerzo personal, de manera que solidarizarse con las víctimas de cualquier infortunio es un paternalismo contraproducente, es incitarlas a depender de los demás sin asumir su propio destino. Esta clase de prejuicios se afirma muchas veces con la descarada firmeza de los fuertes, que pretende ignorar, casi siempre de mala fe, de a qué y a quiénes deben ellos mismos su fuerza y poder en la historia colectiva y en la individual de cada uno. Aparentemente muy liberal, tan osada posición les permite defender "democráticamente" la igualdad de los humanos en dignidad, para adjudicarles enseguida una igual responsabilidad y aun culpabilidad sobre las discriminaciones que experimentan, y aun sobre su génesis histórica.[20] Solo el que siempre ha remado río abajo se permite ignorar la existencia de la corriente.

Existe también un cierto "desprecio intelectual" de los DDHH, disfrazándose de "rigor científico". Los DDHH serían lemas "de pancarta" o incluso "de barricada". Sus defensores son personajes meritorios y bienintencionados, pero que no suelen trabajar sobre datos científicos, sino sobre bulos y panfletos que se expresan casi siempre entre exageraciones y por aproximación. Quien cultiva su afán en los atrios de la Academia no ha de mezclarse, pues, con la demagogia.[21]

[20] No hace poco un joven político muy activo y entusiasta nos aseguraba doctoralmente que la EDH carece de sentido. "Lo que hay que enseñar bien son las matemáticas, y esa es la clave de todo lo demás". Con estas ideas se han reforzado inumerables dictaduras, y todavía hemos de estar preparados para tropezar con ellas, incluso entre intelectuales aparentemente progresistas en el seno de prestigiosas democracias.

[21] Eminentes académicos llegan a asegurar —lo hemos oído en público, desde luego no aquí— que la EDH debe centrarse en los valores y los procedimientos, las reglas del juego democrático, y que basarla sobre todo en los DDHH tiene "peligro de incidir en planteamientos afectivos, emotivos y exclusivamente dirigidos a la acción". Según tales profesores, el eje de esta educación debe superar el concepto heterónomo de la persona y fundamentarse en su modelo moderno como ser autónomo. Estamos muy de acuerdo en lo último, aunque el problema es que con un discurso filosófico sobre la dignidad y autonomía de la persona no se puede hacer asimilar a un niño de 3 años que la niña o el hijo de un inmigrante que se sientan a su lado no son seres inferiores a él (y si su papá le ha dicho lo contrario, habrá que saber hablar con el papá). Cada cosa en su lugar y a su edad. Con ese solo discurso doctrinal tampoco se puede detener a un tirano desde el Tribunal Penal Internacional, pongamos por caso. Será la EDH quien ayude en el primer ejemplo escolar —y será el Derecho Internacional de los DDHH en el segundo— quienes capaciten seria y rigurosamente para educar y para ejercer la técnica procesal. Ambas tareas necesitan estudios académicos y prácticos, previos y paralelos, que las Facultades Universitarias no pueden rehuir…

Cierto que *en las dictaduras* la EDH no puede prescindir de la acción político-social (¡pancartas incluidas!) unida a la presión internacional.[22] Es más, "en regímenes no dictatoriales donde predominan las violaciones de DDHH" es necesario recurrir a la "acción militante" si se quiere realizar una EDH dentro de los márgenes de lo posible. Por último, añadamos que no hay estado de derecho, ni siquiera en las *democracias más consolidadas* del mundo, donde no existan *grietas violadoras* de los DDHH e incluso graves crisis históricas, como recientemente estamos viviendo con ocasión de la "guerra preventiva" y de las restricciones de derechos bajo capa de garantía de la seguridad. También en todas esas crisis los defensores y los educadores tienen que movilizarse y salir a las calles cuando sea preciso.

Pero esto no debe ocultar el hecho de que, a medida que el estado de derecho se va consolidando, la defensa de los DDHH puede y debe *servirse del arma del derecho*, sea nacional o internacional,[23] para cumplir sus objetivos, incluso los más básicos. Esto también forma parte de la EDH. Y estas acciones necesitan rigor intelectual, a la vez que abren un horizonte digno y prestigioso, nacional e internacional, para el ejercicio profesional de la abogacía en su noble misión de defender el derecho con el derecho.[24]

Estos razonamientos sobre el Derecho pueden extenderse a la contribución de las Ciencias Médicas, Económicas, Políticas y Sociales, Pedagógicas y de la Comunicación, los estudios medioambientales, etc. No anda descaminada la insistencia del Plan de Acción, al recabar el apoyo de universidades e instituciones académicas entre las aportaciones de diversos agentes que concurren para hacer posible la EDH.[25]

[22] Véase la importante colaboración de Gustavo Gallón Giraldo en UNESCO *et al.*, *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*, México, 2003, pp. 139-45.

[23] Permítasenos citar aquí la sentencia en que Rigoberta Menchú, la Asociación Pro Derechos Humanos de España y otros han recibido el amparo unánime del Tribunal Constitucional español (Sentencia de 26 de septiembre de 2005) en la querella sobre el genocidio de Guatemala. En sus fundamentos jurídicos el Tribunal afirma que "La persecución internacional y transfronteriza que pretende imponer el principio de justicia universal se basa exclusivamente en las particulares características de los delitos sometidos a ella, cuya lesividad (paradigmáticamente en el caso del genocidio) trasciende la de las concretas víctimas y alcanza a la Comunidad Internacional en su conjunto. Consecuentemente su persecución y sanción constituyen, no sólo un compromiso, sino también un interés compartido de todos los Estados, […] cuya legitimidad, en consecuencia, no depende de ulteriores intereses particulares de cada uno de ellos".

[24] Tema ya presentado con oportunidad y brillantez, en estas Jornadas, por miembros del Washington College of Law y de diversas Universidades comprometidas en la "Educación legal" en DDHH. A sus aportaciones nos remitimos.

[25] Plan, Anexo10, vii-viii; 23.

Hemos citado *varios prejuicios adversos*. Proceden unos del frecuente uso de los DDHH en favor de intereses políticos o económicos; con pretextos de realismo otros encubren el deseo de conservar posiciones adquiridas de poder nacional o internacional; otros, por último, aislados tras una visión amurallada de la ciencia, toman sus distancias temiendo mezclarse con las más crudas realidades, cuyo enderezamiento sin embargo les necesita. La EDH ha de encontrar el modo de superar esas prevenciones negativas.

Aludiremos ahora a obstáculos internos, en el mismo corazón del sistema educativo.

Resistencias al cambio en los centros educativos. Hemos visto que el Plan de Acción propone "cambios en todo el sistema de enseñanza". Sabemos que cualquier cambio cuenta con resistentes a su implantación. Estos son personas o grupos que desean conservar su estatus actual y *consideran*[26] que las nuevas ideas o prácticas les perjudicarán o simplemente les sacarán de su actual rutina y derechos adquiridos.

"Cada maestrillo tiene su librillo" dice el viejo proverbio. Y se comprende que una persona, a cierta altura de su práctica docente, se resista a incorporar modos y prácticas que le obligan a replantear los contenidos y métodos en virtud de una orden exterior. "Las cosas se han hecho siempre así y todo va muy bien" es la típica perezosa objeción frente a las propuestas de cambio. Muchos rechazarán, pues, la exigencia de enterarse de todo el trasfondo teórico y práctico de la EDH. Y, sin embargo, el Plan repite casi obsesivamente que será necesario aplicar nuevos métodos pedagógicos modernos:

> Métodos apropiados para la capacitación en la enseñanza de los derechos humanos, como la utilización de métodos participativos, interactivos, cooperativos y basados en la experiencia y la práctica; el establecimiento de vínculos entre la

[26] La resistencia al cambio proviene de los perjuicios que uno *piensa* que el cambio le producirá. Tiene, pues, una *base subjetiva*, que la posterior realidad puede confirmar o no. Es posible, pues, que alguien se resista a un cambio, que de hecho *no* le iba a perjudicar, y aun que luego salga malparado, porque su propia oposición, y los comportamientos derivados de ella, le generan perjuicios que hubiera evitado de haberse colocado a tiempo en favor del cambio. Recordemos aquella gran empresa que informatizó su sistema de nóminas del personal, mientras los que venían realizándolas se obstinaron en combatir la medida y siguieron escribiéndolas a mano encerrados en su antiguo departamento, en vez de aceptar los cursos de adiestramiento informático que les ofrecían. Al final perdieron su empleo. Inversamente puede haber quienes *optan* por impulsar un cambio sin darse cuenta de que en realidad les va a perjudicar.

> teoría y la práctica; la puesta a prueba de técnicas aprendidas en el mundo laboral, en particular en el aula.[27]

Sin duda, aparecerán resistencias de los cuerpos docentes, cuando se les requiera, para nuevos conceptos, la aplicación de técnicas de comunicación avanzadas, prácticas y ejercicios no reducibles a la "exposición magistral" tradicional. No habrá que extrañarse de ello ni menos aún culparlo, sino comprenderlo y ayudar a su superación.

Notemos que el cambio de métodos pedagógicos no abarca sólo a la *técnica pedagógica* del profesor y a la confección de los *materiales*. Vimos que, además, atañe a todo el *estilo y organización práctica de los centros*. Hemos recordado que la EDH afecta a los administradores y otro personal docente y no docente,[28] a los sistemas organizativos, a la relación con padres y tutores, etcétera. Pues bien, de todas esas partes podrán emerger diversos enemigos del cambio.

Se nos pide, así pues, que seamos capaces de revisar nuestras *antiguas falsas evidencias* procedentes de arraigados hábitos sociales que prescinden de los valores y exigencias de los DDHH. Si uno se pone a pensar de verdad, descubre que esta visión global afecta a todos los extremos, a veces inesperados.[29]

La práctica educa. Algunas escuelas —generalmente privadas— tienen fijado un "ideario"; otras hablan de su "proyecto educativo". En el primer caso se da pie para circunscribirse a enfoques docentes centrados (un poco "a la antigua") en meros contenidos de *conocimiento*. El segundo ya sugiere la conversión hacia la *realización práctica* y puede incorporar también un previo análisis de los entornos en que el centro ha de cumplir ese proyecto,

[27] Véase Plan, Anexo, 27, b) ii, como una muestra entre muchas. Las observaciones sobre métodos nuevos o revisados son quizá las más repetidas, pues recorren todo el Programa y Plan de Acción.

[28] Se trata del personal a *todos* los niveles, del más alto al último. Ejemplo: los encargados de la limpieza podrían infringir el Convenio sobe los Derechos del Niño (16.1), pero no lo harán, evitando cometer "injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia" o "ataques ilegales a su honra y a su reputación". Necesitarán conocer bien estos deberes, y cumplirlos.

[29] Véase un ejemplo que puede sorprender, por prosaico, sobre el *diseño arquitectónico de centros docentes*. En algunos (muchos) hemos podido comprobar sobre los planos de aseos y lavabos que estos consolidan una práctica discriminación de género, evidente luego en largas colas ante las instalaciones femeninas, mientras los hombres no experimentan ni de lejos parecida incomodidad.

sus misiones hacia el alumnado.[30] El Plan avanza con nitidez en esta línea, y quienes lo cumplan comenzarán a establecer "códigos de conducta" (Plan, Anexo, 15, a) ii) escolares, pactados entre todos los colectivos concernidos en un centro y su entorno, y directamente expresivos de lo que todos ellos se comprometen a "hacer" para una educación que sea verdaderamente "en" y también "para"[31] los DDHH. La referencia a las conductas tiene sentido unívoco, más resistente frente a interpretaciones evasivas.

Ahora bien, estas actuaciones prácticas en los centros no culminan su eficacia si los principios de la EDH no son firmemente asumidos en las *políticas y estrategias públicas* que dirigen y orientan el sistema educativo con la mencionada *voluntad política*. Quizá por ello el Plan se refiere a esto en las "medidas mínimas" citadas más arriba.

Resumiendo: la voluntad de cambio, ya sea en la dirección de un centro o en todo el sistema, encontrará activos opositores en todos los "pisos" de la pirámide jerárquica. Con ellos habrá que negociar respetuosa, pero decididamente, y esta firmeza no encontrará otro aval que el ulterior "efecto demostración" de la mejora del sistema y la real solución pacífica de los conflictos allá donde se pudo implantar el Plan. Entretanto habrá que "aguantar el tipo".

Inercias burocráticas y/o corporativas. Supongamos que se ha de reconvertir hacia la EDH a un colectivo de profesores que antes enseñaba una materia titulada "ética" a jóvenes de unos 14 años. Imaginemos que para enseñar tal asignatura han concursado con éxito una mayoría de titulados en Filosofía y que muchos de ellos llevan 10, 15 años o más enseñándola sobre un currículo definido oficialmente en el que apenas se hablaba de los DDHH, concebidos a lo sumo como uno más entre varios "proyectos éticos modernos".

[30] El Centro Público "Ramón Carande" de Torrejón de Ardoz (Madrid) tiene redactado un excelente proyecto de este tipo, (Véase *http://www.cnice.mecd.es/recursos/pagprof/pec/ramon.htm*). Lo citamos aquí entre otros muchos por su fácil ubicación en Internet.

[31] Véase Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE), *Implantar en España una mejor educación en y para los Derechos Humanos*, Madrid, 2004. Véase también, para esta típica distinción: United Nations OHCHR, *ABC Teaching Human Rights*, Nueva York y Ginebra, 2004, pp. 20 y ss. Hasta ahora se disponía de su traducción española solo en Internet: *www.unhchr.ch/htm/menu6/2/abc_sp*. Según noticias muy recientes acaba de aparecer impresa también como libro, editado por la Oficina de la Alta Comisionada de la ONU para los Derechos Humanos, con el título *ABC: la enseñanza de los derechos humanos: actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias*, 2004.

Todos podrán comprender la poca gracia que hará a este colectivo el tener que comenzar a revisar sus contenidos orientados en sentido ético-filosófico, para adaptarse a un currículo de nueva creación, donde tratar "cuestiones de alcance mundial", de "educación multicultural", o "a favor del desarrollo sostenible" (Plan, Anexo, 27, a) iii) o dar a los estudiantes "oportunidades para expresar su opinión" (Plan, Anexo, 15. c) i), por no citar sino un par de ejemplos extraídos del Plan.

Y todavía puede ocurrir que, enterados de los cambios que se van a introducir, los juristas presionen para que los nuevos perfiles de este profesorado se orienten hacia su colectivo hasta establecer una pública polémica sobre si han de ser filósofos o juristas. "Galgos o podencos", se discutía en la fábula. Tales debates corporativos, y sus lógicas repercusiones sobre las medidas burocráticas de convocatorias de plazas, etcétera, no son nuevos ni deben sorprender. Ya, valga como ejemplo, en los cuestionarios de evaluación del Decenio algún gobierno citaba entre los fallos e insuficiencias experimentados una "falta lamentable de sinergia entre juristas y pedagogos".[32]

Ahora bien, una vez más la EDH necesita cumplir los DDHH en su misma actuación. El Plan prevé que los profesores tendrán problemas de adaptación profesional para asumir nuevos métodos. Trataremos esto más adelante, pero baste ahora una cita: "los profesores son depositarios de derechos" (Plan, Anexo, 21). No se trata de barrer del mapa a los que, solos o en grupo, sienten dificultades, aun si esto les conduce a crearlas.

Revisión de otras materias docentes. Este es un capítulo principal. El carácter global de la EDH obliga a revisar numerosos contenidos de otras materias de enseñanza (Plan, Anexo, 19, c) iii). Para no alargarnos vamos a citar solamente el caso de la historia.

Unos países más, otros menos, prácticamente todos han sido afectados por los nacionalismos en la fase histórica de desarrollo de los Estados modernos.[33] Se ha enseñado a los ciudadanos del propio país que "nosotros

[32] Documento citado más arriba, E/CN.4/2004/93, párr. 26.

[33] En fases anteriores al nacimiento del "Señor Leviatán" el mismo fenómeno pudo tener como referencia básica a la religión. Entones a los infieles o herejes se trataba por todos los medios de "convertirlos", aunque sea en cenizas. Estas "guerras de religión" funcionan igual que las de los Estados, sin otra diferencia que su mayor contradicción con los mismos principios éticos de las correspondientes religiones cuya credibilidad es la primera víctima de tales aventuras de poder. Y la distinción importa tanto menos cuanto que los Estados en cuya población existían amplias adhesiones a la religión nunca han vacilado en utilizar a cualquier dios socialmente arraigado (sobre todo si religión de turno es monoteísta) como legitimación de su estabilidad en la estructura del poder político, lo más absoluto posible. De ahí que a partir de la misma antigüedad cualquier

somos los mejores" y "ellos" peores, de modo que la Patria representa una especie de bien absoluto merecedor de absoluta entrega, por el que toda persona de uno u otro sexo, pero sobre todo del masculino, está obligado a inmolar heroicamente su vida, destruyendo la de otros humanos siempre que sea necesario para defender el sagrado bien de esa su Patria.

Estas versiones de la historia ofrecidas desde la primera infancia suelen ser un tejido (pocas veces sutil) de verdades y falsedades interesadas que han conducido a la muerte (pocas veces de verdad útil) de millones de personas, mayoritariamente pertenecientes a las clases menos acomodadas (y aun las más pobres) de sus respectivas sociedades.

Habría que demostrar que existe todavía un solo Estado donde la EDH pudiera ser justamente desarrollada sin una severa revisión crítica de sus libros de historia. Por ejemplo: se puede enseñar, con escritos o filmes, que si uno se autoinmola asesinando infieles ha de ganarse con ello un paraíso; o también exponer cómo los intereses de nuestro país dan permiso para asesinar en cualquier parte a cualquiera que consideremos enemigo y quizá merecer con ello una condecoración patriótica.[34] Poco importa si se manipula el concepto de la religión o el del Estado para convertirlo en fábrica de odio.

¿Se ha de privar entonces al individuo, desde su misma niñez, del justo sentimiento de su identidad social y cultural, local, regional, nacional o religiosa? Evidentemente no.

En definitiva, una cosa es el sentido de la identidad y pertenencia a un país, territorio y grupo humano y otra muy distinta es la indoctrinación del odio a un teórico enemigo a quien no se ha tenido ocasión de mirar a los ojos antes de

---

líder ha mezclado la legitimación religiosa con su interés político. Pero lo que aquí nos interesa es constatar que en todos esos casos ha necesitado manipular la historia para atizar el odio de "los nuestros" (o "míos") contra "los otros". El resorte educativo, desde los más primitivos monumentos y documentos hasta monedas y billetes de ayer y hoy, ha sido siempre esencial para el mantenimiento firme de todos los antiguos regímenes, y muchos de los nuevos. Por eso la EDH tiene que revisar la enseñanza de la historia. Es un asunto vital.

[34] Estamos asistiendo a depravaciones cada día más sofisticadas de las doctrinas políticas. Partimos de la base de que "tenemos razón" hasta el punto de que, si destruimos a otros, a quienes nosotros mismos reconocemos como inocentes, inventamos la explicación de que esto ha sido un "daño colateral" de nuestra "legítima" acción destructiva. O también, cuando, siempre llenos de razón, erramos sin más la puntería, inventamos que alguien ha sido víctima de "fuego amigo". ¡Esta siniestra filosofía bélica se puede cimentar incluso sobre la retórica de la extensión de la democracia y de los derechos humanos! Mas no hay que equivocarse; considere el lector que no nos estamos refiriendo solo a un país: hoy es uno y mañana será otro, incluso quizá el nuestro. Ojo avizor.

dispararle bombas, balas o flechas. Y para apreciar esta distinción, nada como acudir al tan comentado Art. 29.1 del Convenio sobre los Derechos del Niño (las cursivas son nuestras):

> Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
> a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
> b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
> c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, *de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
> d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, *con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*

En el apartado c) aparece bien claro el respeto de los elementos identitarios (también ajenos). Pero este apartado c) va asociado con el d), que incita a todo lo contrario del odio y de la guerra. Contar a los niños y jóvenes su propia historia y la de los demás pueblos, de conformidad con estos principios, es una revolución pendiente en muchos sistemas convencionales de educación.

Dicho en profundidad: nadie puede respetar a otro si no es consciente de su propia identidad y se siente respetado en y por ella. En cambio, contraponer mi identidad con la del resto, de modo que mi potente *ego* necesite ser dominador de todo lo que me rodea es efecto de una psicosis, que puede devenir colectiva.[35]

Tradiciones de partidos políticos. Los partidos se nutren de ideologías, tradiciones culturales y estilos varios de aproximación a la realidad de su

[35] El *delirio de grandezas* y la *manía persecutoria* son manifestaciones de la paranoia, cuyo análisis realizado por Freud a propósito de un caso concreto, el del Dr. Schreber, ha hecho época. El paranoico suele ser capaz de estructurar su psicosis en arquitecturas conceptuales complejas y totalizantes, peligrosamente lúcidas. Así, la visión paranoica de la realidad puede ser comunicada y *articulada pedagógicamente* con buena apariencia de verosimilitud. El dictador paranoico puede inyectar a un pueblo un sentimiento delirante de la propia grandeza, junto con la manía de sentirse perseguido por los demás pueblos que, envidiosos, no la aceptan. Es un conocido sistema al alcance de todo autócrata que, tanto más cuando se siente tambalear, difunde el fantasma del enemigo exterior. Estas visiones paranoicas acaban grabadas sobre libros de texto… ¡Nada que ver con la madura conciencia de la propia identidad!

país, región o continente. Estas ideologías suelen estar llenas de elementos positivos y enaltecen valores éticos que cada uno considera desde sus particulares puntos de vista y referentes históricos.[36]

La EDH no debería entrar en conflicto de fondo con lo mejor de esas ideas, tanto más cuanto que los DDHH, por ser el conjunto más universal y objetivamente formulado entre todas las referencias inspiradoras del orden político y social, se dejan entender desde los distintos puntos de vista histórico-culturales que están presentes en las "tradiciones de partido".

Mas puede ocurrir que, cuando un país asume la implantación práctica de la EDH bajo un gobierno determinado, un partido opositor, movido por el juego político escatime su apoyo, no necesariamente porque sus propias ideas y doctrinas sean enemigas de los DDHH, sino por el afán de complicar la ejecución de determinadas medidas y desgastar así al gobierno. Quizá este mismo partido las hubiera hecho suyas de haber estado gobernando, pero la vida política es así...

Y es sobre todo así, si no se entiende que la política de educación, y muy en concreto la de EDH, constituye una *cuestión de Estado*, a lo que hemos aludido ya inicialmente tratando del Decenio. Lamentablemente, abundan los políticos de vuelo bajo y corta visión. No son verdaderos *estadistas* y no suelen favorecer, sino interferir, el buen desarrollo de la EDH… así como el de otras políticas esenciales para la vida colectiva.

6. EL GRAN DESAFÍO: CAPACITACIÓN DE EDUCADORES Y DEMÁS IMPLICADOS

Es mucho más fácil reglamentar la aplicación de la EDH desde un órgano de planificación educativa, que conseguir que miles de personas implicadas estén dispuestas para replantear sus propios conceptos y hábitos de conducta. En orden a estimular este cambio de los comportamientos enumeramos varias cuestiones-clave, que influyen sobre otras muchas:

Aspectos interdisciplinarios. Hemos utilizado un ejemplo sobre la difícil readaptación del profesorado. Puede decirse que el Plan exige una reconversión profesional de la mayoría del profesorado ocupado en materias *conexas con aspectos de la EDH*. Éstos constituyen colectivos disponibles al iniciar el Plan y quizá nadie les ha preparado para que tengan en cuenta cómo estas perspectivas afectan a sus asignaturas o materiales.

[36] Otra cosa serán las frecuentes contradicciones entre las teorías y sus prácticas, pero no es eso lo que interesa recalcar aquí y ahora.

En efecto, el ámbito de los DDHH es universal, por la geografía y también por los aspectos de la vida humana que concierne: civiles, políticos, económicos, sociales, culturales. Educar en esto exige una formación específica que permita al educador moverse con soltura en todos esos campos: entender *cómo funciona el mundo y las sociedades humanas*, y saber imaginar cómo debería funcionar, si se respetan los DDHH. Un mismo educador no puede ser *especialista* en derecho, economía, ciencias políticas, historia, antropología cultural, etcétera, pero debe comprender sus puntos de vista y conjugarlos con *espíritu crítico*. Junto con un grupo de niños o jóvenes ha de ser capaz de leer y comentar, desde la perspectiva de la EDH, todas las páginas de un diario, las internacionales, nacionales, económicas, laborales, culturales, deportivas…

Pues si los niños y jóvenes no aprendieran a leer e interpretar los diarios desde el punto de vista crítico de los DDHH, ¿en qué quedaría la EDH?

Habilidades comunicativas. Por tratarse de una educación dirigida a *motivar* a la persona, incitarla a la acción y no sólo a enriquecer sus conocimientos, el educador necesita poseer habilidades *(skills)* de escucha, comunicación interpersonal, dirección participativa de grupos humanos, resolución de conflictos, lo cual es objeto de aprendizaje *(training)* y desborda una formación convencional basada en meros conceptos disciplinarios, e incluso interdisciplinarios si solo son teóricos.

La formación profesional para el desarrollo de estas habilidades no es cosa simple y exige tiempo de ejercicio: es trabajo de aprendizaje práctico, autocontrol, formación de reflejos en comunicación, ejercicios de dinámica de grupos como participante y como monitor, conciencia de la propia imagen, dirección de "juegos de rol", etcétera. Y en estas cuestiones es preciso no sorprenderse si personas de cierta edad, que no las han practicado, segregan lógicas reacciones de rechazo, al que será preciso encontrar una solución dialogada.

Se añaden algunas, menos difíciles pero bien útiles, *habilitaciones tecnológicas* para el manejo de materiales audiovisuales, imprescindibles en la lógica de comunicación ante personas que a veces "han nacido con el teclado entre sus manos". No se trata de saber diseñar una presentación audiovisual, pero sí de saber al menos cómo "pasarla" ante un grupo, detenerla en cierto momento para comentarla, retroceder para analizar, etcétera.[37]

[37] Puede parecer hasta ridículo el detenerse en tales detalles en un escrito de estas características, pero es imprescindible recalcar que a) el desafío de la capacitación se vence en terrenos concretísimos, y b) que ninguna sociedad puede permitirse el lujo de prescindir o dar por inútiles a profesores experimentados tras años de ejercicio de la enseñanza, por el solo hecho de que su

Capacidad de evaluación y autoevaluación. Un penúltimo aspecto de la capacitación de los educadores es su aprendizaje para evaluar, autoevaluarse y dejarse evaluar.

La evaluación es "método de rendición de cuentas", pero también "medio de aprender, así como para mejorar una posible etapa ulterior". Habrá que "utilizar la autoevaluación y la evaluación externa independiente para examinar la ejecución" (Plan, 26, Etapa 4ª). Esto se refiere al análisis general del sistema, pero también se exige en parecidos términos en el nivel más concreto de las escuelas y profesores, y en concreto del perfeccionamiento profesional de éstos (Plan, Anexo, 27). Deberá romperse el prejuicio de que evaluar es "juzgar para castigar". Al contrario, evaluar es analizar lo hecho y sus resultados para enmendar lo peor (buscando sus causas objetivas y no revolviendo sobre la presunta culpabilidad de tal o cual) y desarrollar lo mejor, sin actitudes vindicativas. Este "espíritu positivo" es esencial para toda evaluación y necesario para toda mejora.

Educadores competentes, pero también convencidos. Para terminar de complicar su perfil, el educador de la EDH necesita un grado de *convencimiento práctico de los mensajes que transmite*. No solo ha de instruir y motivar, sino que será capaz de "*contagiar*" sus convicciones. De otro modo, los receptores de la comunicación le percibirán como un hipócrita, que no cree lo que enseña.[38] Mostrará, pues, respeto hacia los alumnos, reconociendo su personalidad e impulsando su desarrollo,[39] porque sin un grado básico de autoestima,[40] el que se obtiene al sentirse respetado, no es posible que alguien comprenda el valor inalienable de la dignidad humana.

Nos servimos del concepto de "contagio". Parece más adecuado que el de "testimonio" (tan desarrollado en el Cristianismo), o de "dar ejemplo", que deja entender una superioridad modélica. Al educador convencido del valor de los DDHH se le nota su convicción, y ésta puede actuar como un

---

readaptación exige ayudarles a vencer dificultades objetivas y subjetivas, pero perfectamente superables.

[38] "La acción habla más alto que las palabras", véase United Nations OHCHR, *ABC Teaching…*, *op. cit.*, pp. 22 y ss.

[39] Declaración Universal de DDHH, 26.2: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales". Casi idénticos: Art. 13.1, PIDESC, y 27.2 de la vigente Constitución Española de 1978.

[40] Véase, por ejemplo, Anja Mihr, *Human rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation*, Institut für Politikwissenschaft, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2004, p. 6.

virus que se asienta en los que están en contacto con el educador, sin que esto signifique imposición alguna, pues cada uno es libre de haber desarrollado o adquirido toda clase de "defensas" o "anticuerpos".

La formación paralela de adultos. He aquí que, como condición de posibilidad de la EDH primaria y secundaria, hemos aterrizado en tareas de educación de adultos. Nos hemos referido ampliamente al reciclaje de los *profesores*. Pero hay que pensar también en otros colectivos muy importantes (aunque no sean los únicos).

El primero es el *resto de profesionales* activos en diferentes áreas y responsabilidades del *sistema de educación*: en los propios centros (hemos hablado de administradores, personal docente, empleados), en las universidades, o en las estructuras de la *administración pública* donde se definen las políticas, adjudican los recursos, evalúan los resultados, etcétera. Estas personas no necesitarán tanta dinámica de grupos, pero sí tendrán que aprender a comunicarse con los centros y entender sus problemas prácticos en lo que se deriva de los contenidos y mensajes que debe transmitir la EDH.

En otro orden de cosas, están *los padres de los alumnos*.[41] No es posible prescindir de una comunicación fluida con ellos y sus asociaciones, de modo que comprendan las novedades que aporta la EDH, colaboren para su buen fin, y se motiven para posibles autocríticas, sin las cuales acabarán traumatizando a sus hijos a base de contramensajes opuestos a la EDH. Tanto yerra la familia que abdica de su responsabilidad educadora, pensando que "ya los educará la escuela, que yo no tengo tiempo", como la escuela que pretende educar, incluso de manera innovadora, creyendo que esto es posible al margen de toda cooperación familiar, e incluso a sus espaldas. ¡Falsas comodidades!

Valga, por fin, mencionar a los profesionales empresarios, directores y redactores o diseñadores de *medios de comunicación social* y *empresas de publicidad*. No es posible sacar adelante la EDH, si la opinión pública no se entera de cuál es su sentido y positiva finalidad. Ni si los responsables y creativos de la publicidad tampoco entienden que ellos mismos son importantes protagonistas de la EDH, que no puede aceptar que en la contienda vendedora se manejen continuamente contravalores de codicia, sexismo, violencia…, por mucho que sean tan eficaces para manipular los instintos humanos.

[41] Por no hablar también de los entornos de la familia en el barrio, municipio, etcétera, cuestiones de mucho interés, pero que nos alargarían aún más de lo que ya nos hemos extendido.

7. LA AMBICIÓN SUBYACENTE EN EL PROGRAMA MUNDIAL

No podemos terminar sin destacar los supuestos básicos que inspiran la pretensión del Programa Mundial de EDH y explican la urgencia de su implantación en la humanidad.

Convivir en un mundo globalizado. La globalización económica y tecnológica del mundo resalta abismos de desequilibrio en el reparto de la riqueza, grandes diferencias entre culturas que se desconocían mutuamente, distintas civilizaciones que se rozan y entrechocan. Los humanos tienen que adiestrarse para la convivencia, hoy más difícil.

Añadir a la igualdad el respeto a la diversidad. Durante más de un siglo se ha desarrollado el avance humano en términos de llevar a la práctica la *igualdad* entre los seres humanos. En esta era de comunicaciones y migraciones los entrecruzamientos de razas, pueblos, culturas obligan a todos los países a unir al establecimiento de la citada igualdad en la libertad, todavía no alcanzado, el respeto a la *diversidad* de razas, religiones, culturas confrontadas a la necesidad de *convivir en paz*.

Colaborar para la necesaria conducción multilateral del planeta. Ante la nueva situación mundial, la vida de los pueblos en el planeta Tierra no puede ser dirigida o manipulada en virtud de acuerdos bilaterales entre algún Estado de pretensión imperial y el resto de los pueblos forzados a plegarse a relaciones impuestas desde el poder que otorga el control de los principales recursos energéticos, tecnológicos e industriales, con todo el arrastre de las servidumbres que termina imponiendo y de los riesgos de "insostenibilidad" que entraña. La técnica de recurrir a los acuerdos *pretendidamente* bilaterales se resuelve muchas veces en una injusta *imposición unilateral*. Y no es posible hablar de la aceptación de la diversidad sin haber regularizado a la vez el reconocimiento efectivo de la igualdad.

Adiestramiento para la resolución pacífica de los conflictos. La EDH busca así, como único horizonte de salida, la extensión de principios de vida más digna y humanizada, y de buen gobierno de la comunidad internacional, el adiestramiento de los pueblos y de los individuos para el respeto de la dignidad de la persona humana y la resolución pacífica de los conflictos.

Maltratada y rebajada por algunos, la estructura de **las Naciones Unidas** —su vivo funcionamiento como única y última plataforma posible de resolución pacífica de los conflictos, de reivindicación de los Derechos Humanos y de vigilancia sobre su real cumplimiento— permanece como la última alternativa a la destrucción total que amenaza a la naturaleza y a la historia.

CONCLUSIÓN: EL PROGRAMA MUNDIAL, UNA OPORTUNIDAD PARA NO PERDER

Tomando en serio este exigente Programa Mundial, los gobiernos del mundo tienen la ocasión de volver al principio y base de la más profunda reforma: la educación primaria y secundaria en y para los DDHH.

Necesitan para ello actuar seria y coordinadamente, porque se juegan demasiado. Abandonadas a la actual dinámica de confrontación y violencia, la paz y la misma tierra están en peligro.

"La tarea para el nuevo milenio no consiste simplemente en afinar nuestras diversas inteligencias y emplearlas adecuadamente. Debemos comprender cómo podemos combinar la inteligencia y la moralidad para crear un mundo en el que todos podamos vivir."[42]

[42] Howard Gardner, *La inteligencia reformulada*, Madrid, Paidós, 2001, p. 15.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

El Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos: metodología y resultados

Diego A. Iturralde G.*

INVESTIGACIÓN Y PROMOCIÓN ACTIVA DE LOS DERECHOS HUMANOS

La investigación dentro de la misión y la estrategia institucional del IIDH[1]

Desde su fundación en 1980 como entidad internacional autónoma de naturaleza académica, los fines del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) son la enseñanza, la investigación y la promoción de los derechos humanos y de todas las disciplinas relativas a ellos con un enfoque multidisciplinario que tome en cuenta, en especial, los problemas de América (Arts. 1 y 5, Estatuto IIDH).

La misión del IIDH le inhibe de estudiar situaciones concretas y acusar o denunciar a estados, lo cual es competencia exclusiva de los órganos de protección regional creados para tales efectos: la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Sin embargo, no le impide avanzar en la construcción de parámetros de medición de derechos humanos que

* El autor es Coordinador de la Unidad de Investigaciones Aplicadas del IIDH. Este texto fue preparado a propósito de la participación en la Reunión de Expertos y el Seminario Internacional *Educación en Derechos Humanos*, del Programa de Cooperación en Derechos Humanos de la Secretaría de Relaciones Exteriores México-Comisión Europea (México DF, 6 a 8 de diciembre de 2005). Algunas secciones contienen extractos de otros documentos del autor o de la institución.

[1] Para una exposición más extensa, ver: *Marco para el desarrollo de una estrategia Institucional*, Documento de trabajo, IIDH, San José, 2003.

transciendan la denuncia o reclamación, para más bien promover una forma distinta de lectura de esos derechos a partir de su desarrollo y avance.

En el marco de su mandato fundacional, el IIDH adoptó en el año 2000 una estrategia de *promoción activa de los derechos humanos* basada en la focalización de sus esfuerzos sobre tres campos temáticos —*Acceso a la Justicia, Participación Política* y *Educación en Derechos Humanos*—, en los que se entrelazan de diversas maneras un amplio conjunto de derechos humanos y todos los actores del escenario social —sociedad civil, Estado y comunidad internacional. A estos campos temáticos se viene sumando, en los últimos años, el trabajo sobre otros *derechos económicos, sociales y culturales* relacionados con el derecho a la salud y el derecho al trabajo.

El Instituto escogió mirar esos campos temáticos desde tres perspectivas transversales que, sin ser las únicas posibles, tienen especial relevancia para esclarecer el análisis de problemas endémicos de derechos humanos en nuestro continente: *Equidad de Género, Diversidad Étnica,* e *Interacción Sociedad Civil-Estado*. Otra razón del IIDH para priorizar estos tres enfoques transversales es su propia y prolongada tradición de estudios, capacitación y trabajo de incidencia en tales ámbitos.

La búsqueda de un modelo de investigación

La implantación de la estrategia institucional se apoya, entre otras acciones educativas y de cooperación, en un programa de investigaciones aplicadas orientado a construir un sistema de indicadores de progresos en los campos temáticos y perspectivas priorizadas, y formular mecanismos de monitoreo permanente de los mismos.

Para avanzar en la dirección antes indicada el IIDH viene desarrollando una metodología de investigación sobre derechos humanos basada en un sistema de indicadores de progreso sobre tres conjuntos de derechos —el acceso a la justicia, la participación política y la educación en derechos humanos—, enfoque aplicado inicialmente (2001-2002) en seis países de la región y que dio origen a los M*apas de progresos derechos humanos*,[2] y se extendió sistemáticamente a la preparación anual del *Informe Interamericano sobre la Educación en Derechos Humanos*, que el IIDH presenta cada 10 de

[2] Los resultados pueden ser consultados en la sección *Mapas de Progreso en Derechos Humanos,* en la página electrónica del IIDH: www.iidh.ed.cr.

diciembre, desde el 2002.[3] Más recientemente esta metodología esta siendo utilizada para colaborar con la Comisión Interamericana (CIDH) en la formulación de un sistema de indicadores para el seguimiento de la aplicación del Protocolo de San Salvador, así como para apoyar al Fondo Indígena en el establecimiento de un mecanismo de monitoreo de la protección jurídica de los derechos de los pueblos indígenas de América Latina y El Caribe.

Esta metodología de investigación supone la adopción de un enfoque de trabajo para la comparación en el tiempo del cumplimiento de los compromisos de los estados en materia de derechos humanos y pretende ser complementaria a otras metodologías tradicionalmente utilizadas en el campo de los derechos humanos. Implica examinar el cumplimiento de los estándares mínimos de derechos humanos a partir del criterio de su logro progresivo, tomando periodos de tiempo suficientemente prolongados como para valorar si se producen o no avances concretos en su realización.

Esta idea no es reciente, aunque sí lo es su instrumentación regional. Ya a mediados de los noventas, el entonces Director Ejecutivo del IIDH, profesor Antonio A. Cançado Trindade —después Presidente y actualmente Juez de la Corte Interamericana de Derechos Humanos—, lanzó las primeras inquietudes sobre la importancia de hacer mediciones de derechos humanos en forma colateral con la manera tradicional de monitoreo.

Los enfoques en la investigación sobre derechos humanos

El enfoque más tradicional (en el sentido de más antiguo y más extendido) en la investigación de temas de derechos humanos es el de la violación. Esto es, aquél que privilegia la identificación de casos de violación, los documenta, discute los aspectos legales y procesales, busca establecer responsabilidades y, en última instancia contribuye a denunciarlos y perseguirlos. Por la naturaleza del objeto de investigación, su metodología es fundamentalmente casuística y ha resultado muy apropiada para trabajar en el terreno de los derechos civiles y políticos.

Ejemplos de este tipo de investigación —y de sus resultados— son las que realizan periódicamente varias organizaciones no gubernamentales (ONGs) dedicadas a la protección de derechos humanos, tales como Amnistía

[3] Los informes se encuentran en *Secciones especializadas/Educación en derechos humanos*, de la página electrónica del IIDH ya indicada.

Internacional o Human Rights Watch en lo internacional y un buen número de las que trabajan en el ámbito nacional y local. En el sector de las instituciones públicas, el trabajo de investigación de las oficinas del *Ombudsman* (Comisiones, Defensorías y Procuradurías de Derechos Humanos) comparte este enfoque a partir del registro y análisis de quejas de violación.

Este tipo de investigación ha sido y es crucial para denunciar casos específicos de vulneración de derechos, lo cual permite poner en marcha procesos judiciales y socio-políticos dirigidos a esclarecer la verdad sobre las violaciones, castigar a los violadores y ofrecer justicia y reparación a las víctimas, así como para prevenir futuras violaciones. A lo largo de los años, las investigaciones enfocadas sobre violaciones de derechos humanos han diversificado y especializado sus campos temáticos, han desarrollado instrumentos metodológicos cada vez más agudos y han avanzado desde el trabajo sobre casos hacia la identificación de tendencias y de causas estructurales. Evidentemente este enfoque se ha visto favorecido por la ampliación del acceso a la información ligado a la recuperación de la democracia.

Otro enfoque recurrente para la investigación en este campo es el análisis de situaciones de derechos humanos. Este enfoque pone atención, principalmente, en los efectos sociales acumulados del comportamiento del sector público respecto de sus obligaciones de respetar determinadas condiciones y garantías, o de promover medidas que hagan posible el acceso a los derechos fundamentales sin discriminación. Es un tipo de investigación que combina consideraciones sobre los estándares de derechos humanos con información estadística que describe o analiza situaciones generales, o refleja opiniones generalizadas.

Esta segunda forma de medición privilegia el análisis de correlaciones entre resultados estadísticos y medidas de política pública en campos relacionados con derechos humanos y se auxilia muy bien con el uso de sistemas de indicadores y con la construcción de índices. Se aplica con ventaja para los campos relacionados con la participación política y el acceso a los derechos económicos, sociales y culturales.

Este estilo de investigación caracteriza el trabajo de varios órganos de los sistemas internacional e interamericano de protección de los derechos humanos, en particular el que realizan las Comisiones, los Comités especializados y los Relatores especiales. Otros organismos especializados del sistema de Naciones Unidas realizan regularmente estas mediciones y las relacionan con estándares de derechos humanos o, por lo menos, con compromisos gubernamentales surgidos de acuerdos multilaterales. En años recientes este

tipo de investigación se viene aplicando sistemáticamente para el examen de la calidad de la democracia, combinando información estadística de los procesos electorales, con opiniones de especialistas o de paneles de expertos e, inclusive, con resultados de encuestas.

Tal tipo de investigación, que podemos denominar situacional, se ha convertido en una herramienta clave de planificación, tanto en el ámbito doméstico como el internacional, en la medida en que ofrece resultados diagnósticos basados en situaciones medias (estadísticamente hablando), y buenas pistas sobre la relación entre causas y efectos. Los resultados de las investigaciones así concebidas facilitan la formulación de recomendaciones de acción publica, muchas de las cuales tienen que ver con aspectos legales, institucionales y de asignación de inversión pública. En años recientes, este enfoque se complementa eficazmente con la documentación de buenas prácticas y experiencias exitosas.

Un tercer enfoque posible, desarrollado a partir de la acumulación y comparación de resultados de investigaciones de situación, busca establecer las variaciones producidas a lo largo del tiempo en determinados campos de derechos humanos. Por asociación con el principio de progresividad de la realización de los derechos —principalmente los económicos y sociales— se denomina a éste un enfoque de progreso.

Un enfoque de progreso pretende determinar en qué medida los esfuerzos de la sociedad civil, del Estado y de la comunidad internacional están consiguiendo el objetivo común de lograr el imperio de la democracia y del estado de derecho. No se trata de establecer índices de violaciones de derechos humanos, sino más bien logros, pero siempre apuntando hacia la urgencia de alcanzar metas, de adelantar etapas en el proceso de implementación de políticas públicas que favorezcan el entorno para que la protección de los derechos humanos sea más abarcadora.

Aún cuando la definición de indicadores no es unívoca, no hay duda de la utilidad práctica de esa herramienta para mostrar la dirección de algún fenómeno, su signo o síntoma. Es por ello que el IIDH ha centrado esfuerzos en el diseño de indicadores utilizando como directriz la progresividad de los derechos humanos.

Las características metodológicas, resultados y utilidades principales de los enfoques de investigación referidos, se pueden observar en la siguiente tabla.

Tres enfoques de investigación en derechos humanos

Enfoque	Opción metodológica	Tipo de resultados	Utilidades
VIOLACIÓN	Metodología descriptiva	Establecer frecuencias	Para la denuncia y la defensa
SITUACIÓN	Metodología comparativa	Establecer diagnósticos	Para identificar problemas y planificar metas
PROGRESO	Metodología prospectiva	Establecer tendencias	Para promover diálogos y monitorear cumplimiento

Monitoreo de progresos en la protección de los derechos y diálogo[4]

La inquietud del IIDH por encontrar nuevos enfoques para la investigación y el monitoreo en derechos humanos, surge de constatar las importantes modificaciones que se han dado en el escenario de los derechos humanos en los pasados veinte años y de la necesidad de fomentar el diálogo sobre estos procesos.

En efecto, el marco normativo internacional sobre derechos humanos se ha ampliado notablemente. La ratificación y la recepción de tales avances en la constitucionalidad de los países son mayores; la democracia se ha consolidado formalmente; han surgido entidades gubernamentales de derechos humanos; se están produciendo reformas en los sistemas de administración de justicia y en la educación; se impulsan programas de formación en derechos humanos para las fuerzas armadas y la policía. La movilización de la sociedad civil en defensa de sus derechos es cada día más vigorosa y las redes de organizaciones no gubernamentales son fuertes, profesionales y más especializadas. Ha nacido la tercera generación de entidades civiles y la comunidad internacional ha incluido definitivamente el tema de los derechos humanos en la agenda de la cooperación para el desarrollo.

Estas modificaciones implican, entre otros efectos, la diversificación de los actores —públicos y civiles— y su interacción; la emergencia de nuevos dramas sociales que reclaman respuestas innovadoras; el énfasis de los donantes de fondos sobre inversiones más directas y más efectivas al nivel de los países; el impulso de nuevos criterios de gestión y de impacto de los

[4] Ver a propósito de estas consideraciones el texto institucional: *El Panorama de los Derechos Humanos y la Democracia en América Latina*, San José, IIDH, 2003. Disponible en el sitio web del IIDH: http://www.iidh.ed.cr/Documentos/Visión IIDH2003.pdf

proyectos; y la necesidad de fomentar la concertación entre las organizaciones de la sociedad civil, el Estado y la comunidad internacional.

A la vez que el escenario se vuelve más complejo, el trabajo en derechos humanos se torna más exigente. De una parte, hacen falta herramientas que permitan documentar objetivamente los procesos que se vienen dando, identificar las tendencias que éstos muestran y formular estrategias acertadas para incidir en ellos. De otra parte, el diálogo sobre los derechos humanos entre la sociedad civil y el Estado, y de estos actores con la comunidad internacional requiere que, además de la problemática de la violación y la responsabilidad, se incluya el establecimiento de diagnósticos y propósitos compartidos, por lo menos respecto de aquellos asuntos que muestran vacíos recurrentes o senderos prometedores.

Con el objetivo de fomentar esos diálogos necesarios, el IIDH viene aplicando esta metodología orientada a medir progresos —o la ausencia de progresos— en materia de protección jurídica de los derechos humanos, tomando como referente los principales instrumentos internacionales que los consagran y que definen las obligaciones de los estados para hacerlos realidad. Se trata de construir un sistema de monitoreo objetivo y continuo, que facilite la elaboración de informes o relatorías periódicas sobre distintos derechos humanos, complementarios a los informes generados por otros organismos especializados, pero atendiendo en este caso más hacia factores de cambio y mejoramiento de esos derechos que a establecer estados de situación.

Si bien el IIDH no es un órgano oficial del sistema interamericano sino un organismo internacional autónomo, ha asumido un papel cada vez más protagónico en la promoción de los derechos humanos en la región. La misma Asamblea General de la OEA ha reconocido su trabajo y le ha abierto cada vez mayor espacio para que actúe en cooperación y complementariedad con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, apoyándola en sus funciones de promoción y educación.[5] El IIDH pretende que su trabajo con la metodología de indicadores de progreso y en general los productos o informes que podrían generarse como parte de la iniciativa de medir progresos aporte insumos, a manera de una "relatoría amistosa independiente", a los órganos interamericanos de vigilancia, promoción y protección de los derechos humanos.

[5] Ver a este propósito las Resoluciones de la XXXV Asamblea General de la OEA: AG/RES 2074 sobre seguimiento del Protocolo de San Salvador y AG/RES 2066 sobre Educación de Derechos Humanos

A la vez, aspira a ofrecer elementos objetivos de juicio a los organismos competentes del sector público, a las organizaciones civiles que trabajan en los países, y a la comunidad internacional de los derechos humanos, para promover un amplio debate sobre los avances de la educación en derechos humanos, ámbito poco investigado con detenimiento hasta la fecha.

Un enfoque y una herramienta de trabajo

El enfoque de medir progresos no sustituye al de vigilancia, denuncia y defensa frente a las violaciones, ni pretende ocultar los rezagos en el logro de las metas deseables. Su novedad reside en el potencial que tiene para comprender las cuestiones de derechos humanos como *procesos,* es decir, como fenómenos que cambian en el tiempo y no sólo como situaciones, o estados propios de un momento determinado. Este enfoque contribuye a identificar no únicamente las carencias, sino también las posibilidades para superarlas en el mediano y largo plazos, y ayuda a establecer prioridades y estrategias de trabajo compartidas y complementarias entre los diversos actores del escenario social.

¿Qué tipo de progresos medir?	
Progresos en la protección jurídica de los derechos	Ratificación de convenios internacionales Constitucionalización de los derechos Desarrollo de legislación que protege y desarrolla los derechos Jurisprudencia nacional
Progresos en el desarrollo de políticas públicas	Establecimiento de instituciones públicas Promoción de programas y proyectos Presupuestos Participación de la sociedad civil

Para salvar las distancias entre el carácter general y abstracto de las normas y la naturaleza particular y concreta de las prácticas sociales, y compararlas con fines de medición, tal enfoque propone utilizar un *sistema de indicadores*

—o *indicios mensurables*— que permitan establecer, con un grado razonable de objetividad, las distancias entre la situación en la realidad y el estándar o meta deseada. Para averiguar si estas distancias se están o no acortando se aplica el sistema a momentos distintos bajo condiciones equivalentes. El resultado será una medida de las variaciones que se han producido entre uno y otro momento histórico y una evidencia de las tendencias que están presentes en ese proceso.

Aún cuando la definición de indicadores no es unívoca, no hay duda de la utilidad práctica de esa herramienta para mostrar la dirección de algún fenómeno, su signo o síntoma. Es por ello que el IIDH ha centrado esfuerzos en el diseño de indicadores utilizando como directriz la progresividad de los derechos humanos.

Para la preparación de esta serie de mapas y/o informes sobre progresos en derechos humanos se utiliza un sistema de indicadores de progreso (*indicios mensurables)* que permite establecer, con un grado razonable de objetividad, las distancias entre la situación en la realidad y el estándar o meta deseada. Aplicado a dos momentos distintos bajo condiciones equivalentes (diez años) el sistema permite además averiguar si estas distancias se están o no acortando y obtener una indicación de las tendencias que están presentes en ese proceso.

Sinópticamente, los componentes de un sistema de indicadores se puede representar como se indica en la tabla siguiente:

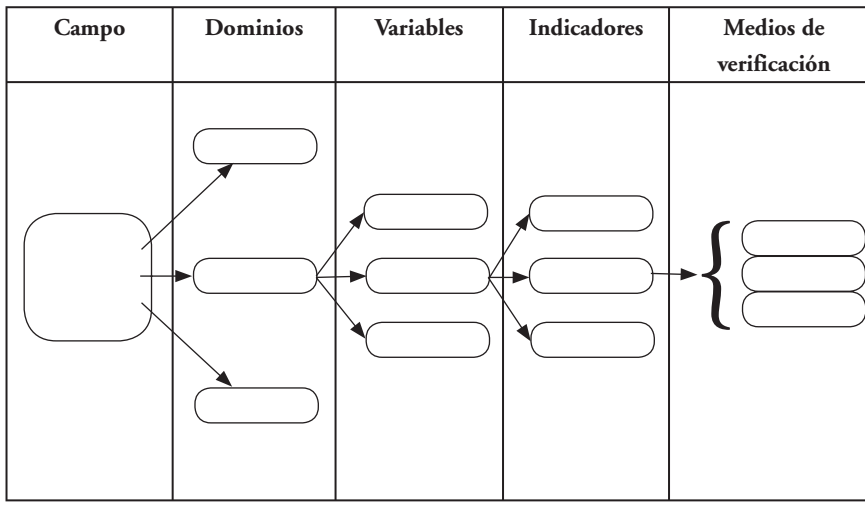
Estructura de un sistema de indicadores

campo	dominios	variables	indicadores	medio de verificación
Conjunto de derechos sobre una temática principal	Cada uno de los niveles de la normativa (pirámide de Kelsen), de la formación de políticas públicas y de su aplicación	Factor +/- cerca del estándar adoptado, susceptible de ser medido	Indicios "clave" que dan cuenta del comportamiento de cada una de las variables, en relación con el tiempo transcurrido	Fuentes de información que soporta el (o los) indicio(s): como leyes, documentos oficiales, análisis de textos, etc.

Un sistema de indicadores, por su puesto, ofrece la posibilidad de ser complejizado y densificado según las necesidades de la investigación y el nivel de detalle que se pretende alcanzar. De todos modos, se trata de una función continua basada en un sistema lógico y en un protocolo de aplicación que pueda asegurar el más alto nivel de objetividad posible y de validez de los

resultados. Tales resultados no describen la realidad, solamente permiten vislumbrar las tendencias presentes en el tiempo.

La complejización del sistema puede quedar representada en el siguiente gráfico:



Ahora bien, el sistema fue diseñado inicialmente para los campos temáticos priorizados en la estrategia institucional: educación en derechos humanos, acceso a la justicia y participación política. Y fue puesto a prueba, en un primer ejercicio piloto llevado adelante en seis países (Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela), entre 2000 y 2001. Para el campo de la EDH se utilizó entonces un sistema relativamente simple de 2 dominios, 6 variables y 17 indicadores. Para acceso a la justicia se utilizó un sistema de 3 dominios, 8 variables y 25 indicadores y para el de participación política uno integrado por 6 dominios, 16 variables y 60 indicadores. Adicionalmente se prepararon indicadores de la situación general de los derechos humanos, bibliografías y contactos electrónicos sobre los países.

Los resultados aportaron importantes pistas sobre las tendencias más generales en cuanto a modificación de las normas, el marco institucional y el desempeño de las políticas en los tres campos temáticos relativos a los derechos humanos. Igualmente pusieron de relieve la importancia creciente que viene adquiriendo la educación formal en el terreno de los derechos

humanos y la democracia, frente a una larga y fecunda tradición desarrollada por las organizaciones de la sociedad civil.

Esta primera experiencia mostró la pertinencia de concentrar la atención en el campo de la EDH y la viabilidad de extender el ejercicio a toda la región, la necesidad de desarrollar un sistema de indicadores más detallado y la pertinencia de profundizar las averiguaciones desde las perspectivas transversales. Así mismo, el ejercicio permitió constatar que los cambios en la educación en derechos humanos se producen con relativa lentitud y que, por tanto, las variaciones en periodos de tiempo muy cortos podrían resultar poco significativas.

LAS EXPERIENCIAS DEL IIDH: INFORMES DE PROGRESOS SOBRE DERECHOS HUMANOS

Informes y monitoreo de derechos humanos

Ahora bien, el destino más frecuente de los resultados de los distintos tipos de investigaciones sobre derechos humanos ha sido y continúa siendo la preparación de informes. En el sistema internacional de protección, la presentación de informes por parte de los estados, su examen por parte de los órganos de supervisión y la generación de recomendaciones constituye el mecanismo de monitoreo preferente sobre las situaciones en el campo de los derechos humanos en general, o de determinados conjuntos de derechos, dependiendo del alcance de los instrumentos internacionales y por tanto de los compromisos asumidos multilateralmente.

Algunos de tales instrumentos posibilitan la generación de informes unilaterales, es decir, decididos por los propios órganos de protección —como es el caso de los informes que preparan sistemáticamente los relatores, o los que resultan de visitas *in loco* para propósitos determinados. Estos informes oficiales reflejan o recogen, según el caso, el punto de vista de los gobiernos sobre las situaciones y sobre los esfuerzos que realizan para cumplir los compromisos convencionales.

Por su parte, una importante constelación de entidades civiles internacionales y varias coaliciones nacionales de organizaciones no gubernamentales también vierten los resultados de sus investigaciones en informes periódicos, generales o especializados, que en algunos casos son ofrecidos y

aceptados como material complementario por los órganos de supervisión. Son los llamados "informes sombra". En estos informes es más frecuente encontrar análisis sobre violaciones recurrentes, limitaciones en el cumplimiento de las obligaciones por parte de los estados y prevalencia de situaciones de riesgo.

En años recientes, el establecimiento de las instituciones del Ombudsman ha dado origen a un nuevo tipo de informe. Es el que el titular de la institución (Defensor, Procurador o Comisionado de Derechos Humanos) debe presentar periódicamente al organismo legislativo, en tanto órgano de control de la constitucionalidad y de los compromisos internacionales en materia de derechos humanos. Estos informes regularmente reportan y analizan quejas recibidas por la institución, o situaciones críticas que han sido objeto de su intervención, así como sobre el efecto y cumplimiento de sus recomendaciones a los agentes del sector público.

No se han desarrollado, con muy contadas excepciones, mecanismos sistemáticos de monitoreo del cumplimiento de las recomendaciones de los órganos internacionales de supervisión ni, mucho menos, de las sentencias de los órganos jurisdiccionales.

Organizaciones especializadas del Sistema de Naciones Unidas y del Sistema Interamericano, a cargo de temas específicos como salud, educación, desarrollo, o de problemáticas atinentes a sectores de población, como mujeres, niños y niñas, refugiados o personas que sufren de discapacidades, vienen incorporando en sus informes periódicos aspectos relativos al estado de los derechos humanos concernidos con el campo de su mandato. El Informe de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo es un excelente ejemplo de esta tendencia.

Estos procedimientos típicos de monitoreo quedan mejor ilustrados en las previsiones del Protocolo Adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales o Protocolo de San Salvador. Este instrumento considera la presentación de informes como el único mecanismo de protección e implementación para todos los derechos de esa naturaleza que el Protocolo consagra, salvo el caso de los derechos de los trabajadores a organizarse o afiliarse a sindicatos de su elección y el derecho a la educación, que son pasibles también del sistema de peticiones individuales dispuesto por la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

Corresponde a los Estados ratificantes del Protocolo someter dichos Informes periódicos a la Secretaría General de la OEA para que los transmita al Consejo Interamericano Económico y Social y al Consejo Interamericano

para la Educación, la Ciencia y la Cultura a fin de ser examinados. Una copia de tales informes debe ser enviada a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Art. 19.2, Protocolo de San Salvador).

Por otra parte, el Protocolo faculta a los organismos especializados del Sistema Interamericano a presentar al Consejo Interamericano Económico y Social y al Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, informes relativos al cumplimiento de las disposiciones del Protocolo, en el campo de sus actividades (Art. 19.4, Protocolo de San Salvador).

De conformidad con una práctica internacionalmente reconocida, se puede suponer que en el sistema regional reciba también informes paralelos —los ya mencionados "informes sombra"— producidos por organizaciones de la sociedad civil, con el fin de cotejar y contrastar la información sometida por los Estados.

Ahora bien, el Protocolo de San Salvador fue adoptado en 1988, hasta la fecha ha sido suscrito por 19 países de la región y ratificado por 13 de ellos. Está en vigencia desde la duodécima ratificación, ocurrida en el año 2000, pero no se han desarrollado aún los instrumentos reglamentarios sobre el sistema de supervisión. Sin embargo, aún cuando los efectos jurídicos del Protocolo de San Salvador se proyectan a partir de la ratificación por los estados firmantes, no por ello su firma carece de eficacia jurídica. Es válido entender que los estados que lo han suscrito tienen una responsabilidad progresiva de ratificarlo, de adecuar su derecho interno, y de diseñar políticas públicas acordes, todo lo cual representa más que un mero compromiso moral. En otras palabras, al firmar el Protocolo han asumido un compromiso proactivo por sentar la plataforma jurídica y logística para promover y proteger los DESC en todas sus dimensiones.

Mapas de progresos en derechos humanos

Cruzando los tres ejes temáticos con las tres perspectivas transversales escogidas como base de la estrategia institucional, en el año 2000 se preparó una primera matriz en la cual resaltan problemas, asuntos, horizontes, que constituyen en definitiva el núcleo de la agenda que al Instituto le interesa desarrollar. Esta identificación permitió escoger las líneas estratégicas del trabajo institucional para los próximos años, así como definir las características del sistema de medición —sus campos temáticos, dominios y variables—,

a partir de los cuales se desarrollaron los indicadores de progreso para el ejercicio de observación y monitoreo.

Con el primer sistema organizado en 3 campos, 9 dominios, 25 variables y 66 indicadores, se recabó información de dos momentos históricos escogidos como referentes para la medición —los años 1990 y 2002, respectivamente— con el objetivo de conocer las variaciones que se habrían producido durante ese periodo de tiempo en la legislación, el marco institucional y las prácticas sociales.

El periodo de referencia elegido se corresponde con varios fenómenos importantes en el continente: la reinstalación de la democracia en varios países y/o la consolidación de las instituciones democráticas y de su independencia relativa; la adopción de reformas constitucionales, legales y administrativas; y la movilización de la sociedad civil en torno a la plena vigencia de los derechos humanos y el estado de derecho. También se corresponde con la ejecución de programas de reforma educativa, y otras reformas estructurales, en la mayor parte de los países.

Durante los años 2000 y 2001, el esfuerzo de investigación se concentró a modo de estudio piloto en seis países (Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela), con la finalidad de definir y probar la metodología; producir resultados que pudieran ser compartidos y validados, y a la vez fortalecer la capacidad institucional de diseño y aplicación de indicadores. Los resultados de esa primera etapa de investigación aplicada constituyen los primeros seis *Mapas de Progresos en Derechos Humanos.*

El procedimiento seguido en la elaboración de los *Mapas de Progresos* merece una mención especial por su carácter abierto y ampliamente participativo. Estos rasgos de la metodología que allí se puso a prueba se mantendrán, con sistematicidad creciente, al preparar el *Informe Interamericano de la EDH*. En los 6 países piloto en los cuales se llevó a cabo la primera aplicación, el sistema de indicadores fue desarrollado por expertos del IIDH en interacción con numerosas organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y con colectivos de mujeres, indígenas, funcionarios públicos, trabajadores de las defensorías y otros activistas de derechos humanos. La interacción fue un camino de ida y vuelta: desde el IIDH propusimos la idea, los principios y los componentes del sistema; recogimos opiniones; presentamos los avances del sistema, y volvimos a recoger opiniones para validarlo.

Contenidos de los mapas de progresos en derechos humanos (sinopsis)

Participación política de los pueblos indígenas	10 países
Informes EDH I, II, III y IV	19 países
Bibliografías anotadas de Derechos Humanos	8 países
Enlaces electrónicos con fuentes nacionales de DDHH.	13 píses
Indicadores dedesarrollo y equidad	16 países
Indicadores generales de DDHH	16 países
Indicadores temáticos: Derecho a la salud	16 países
Indicadores temáticos: Derecho al Trabajo	16 países
Indicadores temáticos: Educación en derechos humanos	7 países
Indicadores temáticos: Participación Política	7 países
Indicadores temáticos: Acceso a la justicia	7 países

Al mismo tiempo, las ediciones XVIII a XX de nuestro anual "Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos" (en 2000, 2001 y 2002), a cada una de las cuales asistieron alrededor de 120 participantes de todos los países de la región, constituyeron un laboratorio importante de este proceso, pues los talleres de los cursos permitieron poner a prueba progresivamente el trabajo de investigación.

Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos

Precisamente, la idea de preparar un *Informe Interamericano de la EDH* surgió en parte impulsada por el éxito de un pequeño ejercicio práctico que hicimos con los estudiantes del XX Curso Interdisciplinario, en julio de 2002, cuyo eje temático fue la Educación en Derechos Humanos.

Como en todos los cursos y todos los años, se solicitó a los postulantes admitidos un trabajo escrito previo, siguiendo una guía para orientarlos. En el XX Curso Interdisciplinario tal trabajo versó sobre educación. Se les propuso utilizar parte del sistema de indicadores que la Unidad de Investigación venía desarrollando y aplicarlo en su propio país. La guía fue bastante detallada, con pautas muy claras, para que todos localizaran la misma

información en el ámbito que mejor conocieran (por ejemplo: la educación primaria, secundaria, universitaria, electoral, de escuelas judiciales, policiales y militares, la educación no formal impartida por organizaciones de mujeres, por organizaciones indígenas, etc.) El resultado fue muy productivo y permitió disponer de una buena cantidad de datos iniciales sobre todo el continente.

A partir de este hecho y del gran entusiasmo generado en el XX Curso Interdisciplinario, surgieron un buen número de nuevas ideas por emprender. Un mes después de finalizado el XX Curso, en agosto de 2002, el Director Ejecutivo del IIDH, Roberto Cuéllar M., propuso la iniciativa de elaborar un informe de alcance interamericano sobre el progreso de la educación en derechos humanos, a la manera de una "relatoría amistosa" que se podría ofrecer a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y, en general, a la comunidad de educadores y personas interesadas en la materia.

La puesta en práctica estuvo a cargo de la Unidad de Investigaciones Aplicadas, con el apoyo de la Unidad Pedagógica del IIDH. El *I Informe Interamericano de la EDH* fue presentado el 10 de diciembre de 2002, coincidiendo con la celebración del Día de los Derechos Humanos, en la sede del IIDH en San José, Costa Rica, y en forma simultánea en varios de los países incluidos en el estudio. En los años siguientes y en la misma fecha, han sido presentados los siguientes tres informes, de cuyos principales hallazgos se da cuenta en este texto.

Las bases jurídicas del informe

El IIDH entiende por Educación en Derechos Humanos (EDH) la posibilidad real de todas las personas —independientemente de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales— de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita:

- comprender sus derechos humanos y sus respectivas responsabilidades;
- respetar y proteger los derechos humanos de otras personas;
- entender la interrelación entre derechos humanos, estado de derecho y gobierno democrático, y

- ejercitar en su interacción diaria valores, actitudes y conductas coherentes con los derechos humanos y la vida en democracia.

Se concibe la EDH como un derecho, a su vez componente obligado del contenido del Derecho a la Educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y se aborda con visión de conjunto, articulando distintas perspectivas de análisis, porque lo educativo en general —y la EDH en particular— es un campo muy vasto donde interactúan muchas variables: lo jurídico, lo económico, lo socio-político, lo cultural y lo típicamente pedagógico.

Así entendido, el derecho a la EDH requiere de un programa de desarrollo, y por ende de medición, que no puede agotarse en cifras estáticas o proyecciones macroeconómicas. Al contrario, necesita de investigaciones y estudios que examinen las bases filosóficas y normativas de los sistemas de educación formal, las políticas educativas nacionales, los contenidos y metodologías educativas, y la preparación de los agentes educativos, entre otros aspectos que hacen a la cobertura, equidad y calidad de la formación que reciben los niños, niñas y jóvenes.

La definición del campo de la EDH se fundamenta en un buen número de instrumentos internacionales que retoman y profundizan los ideales educativos plasmados en la Declaración Universal de Derechos Humanos

La educación en la Declaración Universal de Derechos Humanos

Preámbulo

La Asamblea General

Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Art. 26, inciso 2

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Asamblea General de las Naciones Unidad, 10 de diciembre de 1948

La más temprana formulación del núcleo central del derecho a una "educación que fortalezca el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales y fomente la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales y religiosos", se encuentra en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, adoptada por la Conferencia General de UNESCO en 1960. A partir de entonces esta fórmula se reitera, con pequeñas modificaciones, en la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965), en el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966), en el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales o Protocolo de San Salvador (1988) y en la Convención sobre los derechos del niño (1989).

Entre los instrumentos citados, es el Protocolo de San Salvador el que caracteriza con mayor amplitud los diversos componentes de este derecho: marca como orientación básica de la educación "el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad"; asocia el fortalecimiento de los derechos humanos con "el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz"; y asigna a la educación un rol central en la capacitación de las personas "para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista"

La centralidad del Protocolo de San Salvador como instrumento de derechos humanos para la región de las Américas, así como la claridad de sus formulaciones sobre EDH, que fijan auténticos estándares en la materia, justifican que el IIDH lo haya escogido de parámetro para establecer los alcances del Informe Interamericano de la EDH. El texto de este Protocolo fue el referente a la hora de delimitar el universo por estudiar y, más tarde, de escoger los ejes principales para leer analíticamente los contenidos desplegados en los currículos y textos escolares.

El Protocolo fu suscrito por 19 países de la región y ha sido ratificado, hasta la fecha por 13 de ellos. Con la 12º ratificación (en 2000) entró en vigencia y dos años después la Asamblea general ha iniciado procedimientos para poner en marcha el sistema de informes de los Estados parte establecido en el artículo 19 del instrumento. El Informe EDH se prepara sobre los 19 países signatarios.

El derecho a la educación en el Protocolo de San Salvador

Artículo 13

1. Toda persona tiene derecho a la educación.

2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades a favor del mantenimiento de la paz.

3. Los Estados partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación:

a. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

b. la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

c. la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

d. se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;

e. se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.

4. Conforme con la legislación interna de los Estados partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente.

5. Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados parte.

En forma conexa, estas obligaciones de los Estados se complementan con las definidas en otros instrumentos internacionales; que igualmente establecen obligaciones relativas a la educación en derechos humanos.

Otros instrumentos internacionales que contemplan el derecho a la EDH:

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. 1960.
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. 1965.
Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales. 1966.
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. 1979.
Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la tortura. 1985.
Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. 1989.
Convención de los Derechos del Niño. 1989.
Convención de Belem do Para.1994.
Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. 1999.

LA SECUENCIA DE LOS INFORMES:

Hasta la fecha se han preparado 4 informes del estado de progreso en la incorporación de la EDH en los 19 países que suscribieron el Protocolo de San Salvador. Según se indica en la siguiente tabla el tratamiento de los cuatro temas desarrollados hasta este momento ha implicado el establecimiento de 102 indicadores de progresos.

Las matrices desarrolladas para los informes de la EDH:

	Dominios	Variables	Indicadores
I Informe: Desarrollo normativo y políticas publicas (2002)	1	4	10
II Informe: Desarrollo en el currículo, los programas y los textos escolares (2003)	3	6	28
III Informe: Desarrollo en la formación de educadores (2004)	4	11	38
IV Informe: Desarrollo en la planificación nacional (2005)	3	8	26
Totales	11	29	102

LOS HALLAZGOS: TENDENCIAS REGIONALES EN LA INCLUSIÓN DE LA EDH

Incorporación de la EDH en la esfera normativa

El estado de la ratificación de los instrumentos internacionales que configuran progresivamente —a lo largo de cuarenta años— el derecho de todas las personas y la obligación de los Estados a favor del establecimiento de la educación en derechos humanos, permite señalar que los 19 países objeto del informe han tomado el compromiso de orientar sus políticas educativas en dirección al fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como al combate contra la discriminación racial y contra las mujeres. Todos los países ratificaron la Convención sobre derechos del niño. Más de la mitad han ratificado las convenciones que amplían significativamente la definición hacia la educación para la democracia y la paz y demandan la puesta en marcha de medidas y acciones específicas.

La *incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las constituciones nacionales*, ya sea en forma explícita o implícita aumenta en forma considerable. Esta tendencia parece continuar y expandir un movimiento que comenzó en la década anterior —la de los años ochenta—, porque varios países que en 1990 ya contaban con una caracterización bastante amplia de la educación la han enriquecido en reformas constitucionales recientes. Se evidencia una macro-tendencia a enriquecer la caracterización de la educación.

Igualmente se incrementa la incorporación de principios y/o contenidos de EDH en las *leyes nacionales que regulan la educación.* Los procesos de reforma educativa van permeando en forma gradual pero sólida las leyes generales de educación con muchos principios y contenidos de EDH. Algunos de los procesos de reforma más abarcadores y donde aparecen con mucho énfasis principios, conocimientos, valores y actitudes de EDH, se produjeron después de que el país realizó la transición a regímenes democráticos, o se firmaron acuerdos de paz.

En relación con *otra legislación*, se observa que poco tiempo antes de iniciar la década en estudio, hubo una proliferación de leyes especiales tendientes a fortalecer la reinstalación de la democracia y sus instituciones, el estado de derecho y los derechos humanos. Durante el periodo analizado, estas leyes e instituciones fueron objeto de reformas. Se constató que esa legislación incluye menciones y objetivos sobre EDH y otros temas afines como educación para la democracia, educación cívica, educación en valores,

etc. La inserción de la EDH en la normativa interna de los países estudiados coincide con varios fenómenos característicos de la época estudiada, como la reinstalación de la democracia en varios de esos países, la consolidación de las instituciones democráticas, la adopción de reformas constitucionales, legales y administrativas y la movilización de la sociedad civil respecto a la plena vigencia de los derechos humanos y el estado de derecho.

Sobre políticas públicas y desarrollo institucional de la EDH, la promulgación de reformas constitucionales y leyes de educación y afines han generado la puesta en marcha de numerosos programas que desarrollan los principios y contenidos en esa materia y el establecimiento de comisiones, comités y otras instancias para impulsarla. No todas esas iniciativas establecen un mandato claro o referencias explícitas al establecimiento de políticas públicas, en el sentido de políticas de Estado, favorables a la EDH. En parte esta característica es compartida con —y en cierto sentido derivada de— la debilidad relativa de las políticas de derechos humanos en general, si bien en este campo la creación de instancias como las oficinas de *ombudsman* se han consolidado, en los últimos años, tanto en la esfera legal, como en la de las instituciones. En algunos países se reportan esfuerzos por establecer instancias, con participación de la sociedad civil, que preparen e impulsen planes nacionales de derechos humanos y, ciertamente, tales esfuerzos se preocupan explícitamente de las cuestiones relacionadas con la educación.

Incorporación de la EDH en la esfera pedagógica

Creció la inclusión de *referencias a los derechos humanos y a las garantías fundamentales* en los documentos que orientan los currículos, en los programas de las asignaturas y en los textos escolares. Entre 1990 y 2003 la incorporación se hace más explícita, avanza del ámbito de los derechos civiles y políticos al de los derechos económicos, sociales y culturales y, en algunos países, se incorporan los derechos ambientales y otros de formulación más reciente; también se introduce una perspectiva de derechos sociales que balancea la tendencia a privilegiar un punto de vista de derechos individuales en 1990.

El estudio s*obre el Estado, el Estado de Derecho y la justicia*, es considerado en los documentos, programas y/o los textos escolares de todos los países, tanto en 1990 como en 2003. La inclusión de esta temática es sumamente desigual en cantidad y profundidad entre unos países y otros, pero en

términos generales cubre un conjunto de asuntos que pueden considerarse útiles para inculcar el sentido de pertenencia a la nación y para orientar el desempeño de las ciudadanas y ciudadanos en la vida pública. Las alusiones a la justicia son muy abundantes. Se la presenta como un valor, como un objetivo del Estado y de sus instituciones, y en menor medida como un medio de resolución de conflictos al que puedan apelar los ciudadanos. Se han incorporado en años recientes informaciones relevantes sobre el defensor del pueblo, sobre algunos órganos de control y sobre dos recursos de protección clásicos: *habeas corpus* y amparo constitucional.

Con excepción de un país, no se identificaron contenidos relacionados con la discusión de problemas que pudieran afectar la estabilidad y el buen desempeño de la estructura estatal, como la corrupción y sus posibles soluciones.

La *democracia* como valor, como forma de gobierno y como atributo de las instituciones, las prácticas sociales y la vida personal es reiteradamente planteada en la documentación examinada para 1990 y para el 2003. Modificaciones importantes a lo largo de estos años tienen que ver con la concepción de la democracia como práctica y no únicamente como sistema. El tema de los partidos políticos nacionales, sus características, sus propuestas, su historia y su funcionamiento interno es tratado extensamente en un solo país. En otros se alude al régimen de partidos como un elemento constitutivo de la democracia, mientras el tratamiento de las tendencias políticas e ideológicas se coloca preferentemente en los programas y textos de historia y se trata desde esa perspectiva.

Entre 1990 y 2003, la documentación pedagógica incorpora progresivamente *enunciados sobre valores*, cada vez más diversos y más reiterativos. Se aprecia una tendencia de pasar de valores que inciden sobre conductas individuales a valores sociales y de convivencia democrática, de valores que se inducen a valores que se construyen y practican. Concomitantemente, mientras en 1990 la perspectiva dominante fue la de la moral y el civismo, para 2003 la perspectiva dominante es la de la ética y la democracia.

Sobre equidad de género se observa uno de los progresos más notables en prácticamente todos los países estudiados. Al comparar en conjunto los documentos oficiales en materia educativa, los planes de estudio y los libros de texto en sus versiones de 1990 con las de 2003, se comprueba un significativo desarrollo, tanto cuantitativo como cualitativo de la inclusión de la perspectiva de equidad de género. Si bien a la fecha encontramos disparidades en la amplitud y la forma en que el tema se trata en la educación

sistemática de los distintos países, es importante destacar que, dentro de cada país, la década pasada condujo a una evolución muy positiva en el abordaje educativo de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

Se aprecia un mayor reconocimiento y valorización de la *diversidad étnica y la multiculturalidad* de la población nacional y del continente en general, pero como tendencias fuertes iniciativas nacionales dirigidas a poblaciones indígenas procuran dar vigencia a su derecho a recibir una educación que respete su propia lengua y cultura. Son aun muy escasos los desarrollos relativos a las comunidades afro descendientes y hacen falta objetivos curriculares más explícitos, enfáticos y antidiscriminatorios.

*Sobre sociedad civil s*e constatan variaciones muy significativas durante la década pasada que indican un aumento de la presencia y valorización de múltiples actores civiles que interactúan con el Estado en la vida social: tanto en los procedimientos para preparar e implementar currículo educativo en los países como en las representaciones simbólicas que la educación transmite a niños, niñas y jóvenes como síntesis interpretativas de la realidad —los contenidos del currículo explícito y los textos de aula.

INCORPORACIÓN DE LA EDH EN LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DE EDUCADORES:

El número de países que incluyen *disposiciones relacionadas con EDH para educadores en las leyes nacionales* de educación, se duplicó a lo largo de los últimos 10 años. En cuatro de esos países esta disposición es reforzada por una mención en la ley que regula la carrera docente. Sin embargo una tercera parte de los 18 países para los que se registró información aun no cuenta con legislación especifica en este sentido. Las normas legales analizadas se refieren principalmente al diseño y operación de las instituciones y carreras que forman a los docentes, pero ninguna establece que la formación en este campo constituya un requisito para el ejercicio de la docencia o un mérito para fines de calificación en el escalafón del magisterio.

Hay algunas menciones legales relacionadas con prevención y eliminación de la discriminación, educación indígena, atención a los pacientes infectados con VIH/SIDA y a personas sufriendo discapacidades. No se reportaron menciones a la formación especializada de los docentes en temas como igualdad de oportunidades, derechos de los niños o prevención de la violencia intrafamiliar.

La existencia de *asignaturas con contenidos relacionados* directamente con derechos humanos y democracia en la *formación inicial* de los educadores se ha incrementado en por lo menos una vez durante el periodo estudiado. Este incremento sin embargo se concentra significativamente en cuatro países de la región, mientras en los demás es sensiblemente bajo. No se enseñan destrezas pedagógicas para enseñar DDHH.

En conjunto *los contenidos* sobre derechos humanos se han ampliado desde el campo de los civiles y políticos hacia el de los derechos económicos, sociales y culturales. Los derechos ambientales y otros de institucionalización más tardía aun no aparecen claramente registrados. Los derechos de grupos específicos —más vulnerables, por ejemplo— no son sistemáticamente abordados como asuntos de derechos humanos.

El tratamiento de asuntos relativos a *los derechos políticos y de la ciudadanía* ha ganado en importancia cuantitativa y cualitativa en el periodo, adaptándose a las disposiciones constitucionales nuevas o reformadas y al rediseño de los sistemas electorales. En algunos casos evolucionan en dirección de una comprensión cada vez más amplia de la democracia, incluyendo perspectivas sobre participación ciudadana en la gestión pública, mecanismos de democracia directa e importancia de la movilización social. El tratamiento del régimen de partidos políticos no se ha modificado significativamente y no aparecen temas cruciales como la transparencia, la rendición de cuentas o el combate a la corrupción.

La *educación en valores*, con un amplio abanico de contenidos temáticos, continúa ocupando un lugar de privilegio en la formación de los futuros educadores. Sin embargo permanecen las ambigüedades entre un abordaje de los mismos desde la razón moral y un abordaje desde la razón ética, así como entre una comprensión de los valores como virtudes individuales y como atributos sociales.

Los datos relativos a la c*apacitación a educadores en servicio* de 2003 frente a los de 1990 constatan un aumento significativo en los esfuerzos de las autoridades educativas nacionales por introducir a sus docentes en el conocimiento de principios, contenidos y metodologías de EDH a fin de que éstos puedan integrarlos en su trabajo cotidiano de enseñar.

En síntesis, la capacitación docente en EDH en la actualidad nos muestra una imagen ambivalente, con tendencias de progreso pero también con muchos obstáculos y desviaciones en el avance. Esto le ubica a la zaga del desarrollo que exhiben los otros componentes del sistema educativo es-

tudiado en nuestros Informes anteriores, es decir las normas, las políticas curriculares, los planes de estudio y los textos escolares.

La formación inicial de los educadores ha incorporado *contenidos relacionados con la equidad de género* en los pasados doce años. Este incremento además implica pasar de una formación centrada fundamentalmente en educación sexual, o de la sexualidad, a una que empieza a considerar aspectos de la relación social en razón del sexo y, más aun, que introduce el concepto de equidad. Estos temas se tratan transversalmente en varias asignaturas, algunas de ellas del ramo de la didáctica educativa. En cuanto a los educadores en servicio, se comprueba que entre 1990 y 2003 la perspectiva de equidad de género se va incorporando gradual y crecientemente en las actividades y los materiales de capacitación docente de los Ministerios y Secretarías de Educación.

Entre 1990 y 2003 se observa también un avance de los esfuerzos ministeriales por formar a los docentes activos en el *reconocimiento, valorización y enseñanza de la diversidad étnica-cultural*, según surge de la creciente cantidad y variedad de acciones dirigidas a este grupo profesional, tanto cursos de capacitación como materiales de apoyo. La mayoría de estas acciones las encontramos hoy insertas dentro de los *programas regulares de educación bilingüe y bicultural /intercultural* que nacieron (o se fortalecieron) durante la década pasada en los países multiétnicos,

Finalmente cabe señalar a las oficinas del Defensor del Pueblo como un nuevo recurso para la difusión y promoción de los derechos humanos, entre cuyos destinatarios se incluyen educadores en servicio de nivel primario, secundario y universitario, quienes se benefician de capacitaciones conjuntas con otros funcionarios públicos y a veces de capacitaciones especializadas a pedido de las propias instituciones educativas.

Tendencias en la preparación de planes de EDH

Tal como se planteó en la hipótesis de trabajo del *IV Informe*, el análisis de la preparación de Planes Nacionales de Derechos Humanos y de Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos aporta indicios importantes acerca de la formación de una política pública relativa a la inclusión de la EDH como un componente central de los procesos educativos en todos los niveles y sobre sus orientaciones básicas.

Estos indicios dan cuenta, de una parte, de aspectos políticos como el origen y fortaleza de la iniciativa; el carácter de la institucionalidad que se genera para planificar; las características del procedimiento; el tipo y variedad de las interacciones que se dan entre los diversos actores intervinientes; la asignación de responsabilidades y la previsión de recursos para llevar adelante los planes acordados. Por otra parte, el examen de los resultados —como documentos que contienen propuestas de planes y programas— aporta indicaciones acerca de aspectos técnicos y sobre el alcance de los contenidos en materia de derechos humanos, incluyendo la adopción de prioridades y puntos de vista en cuanto a derechos y a sujetos de atención, y en relación con los ámbitos de intervención educativa.

La adopción de estos planes nacionales (de DH y de EDH) es tardía respecto de lo propuesto en los planes de acción de la Declaración de Viena (1993) y del Decenio de la Educación en Derechos Humanos (1994). Los procesos en la región son bastante recientes como para permitir una valoración de los resultados por sus efectos, además del hecho de que muchos de tales procesos y resultados no han concluido o están detenidos por diversas razones. Aun cuando una valoración pertinente acerca de la instalación de una política pública en materia de EDH requerirá que transcurra un periodo de tiempo mayor, cabe anticipar algunas conclusiones sobre los aspectos que se indicaron en el párrafo anterior, para los cuales hay indicios suficientes.

La *iniciativa* de poner en marcha procesos de planificación en el campo de los derechos humanos proviene por igual de la esfera internacional —en particular de la Oficina del ACDHNU— y del sector público nacional, especialmente del área de relaciones internacionales. Con excepciones, la participación de las organizaciones civiles en estas iniciativas es reactiva y en algunos países tarda en producirse. El sector público convoca rápidamente a las autoridades de educación que en todos los casos se suman al proceso y toman roles importantes, así como a las oficinas de *ombudsman* de cada país, cuya participación no es particularmente activa. La participación social en la iniciativa está centrada en las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y, en algunos países, en otras organizaciones que han incursionado más recientemente en este campo, como las formadas por mujeres e indígenas. Otros sectores organizados y algunos movimientos sociales y ciudadanos se suman más adelante en el proceso. Resulta notable —al menos en la información disponible— la ausencia de los partidos políticos.

En todos los casos la preparación de estos planes requirió el establecimiento de una *institucionalidad ad-hoc,* que hiciera posible la integración

gubernamental intersectorial, la participación de la sociedad civil y el acompañamiento de organismos de la comunidad internacional. El peso de cada uno de los actores en estas institucionalidades es variable entre los países, con efectos sobre los resultados. Allí donde el peso del sector gubernamental ha sido mayor los procedimientos y los resultados han llegado más lejos, en términos de producir documentos de planificación bastante completos que han alcanzado reconocimientos formales de autoridad. Los procesos con mayor protagonismo de organizaciones civiles han llegado a la formulación de propuestas, con algunas limitaciones técnicas en tanto instrumentos de planificación, y esperan aún procedimientos formales de adopción por parte de las autoridades públicas.

Los *procedimientos* han sido principalmente consultivos y en general poco burocráticos. En todos los países en los que se prepararon estos planes se privilegió la realización de eventos con diversos formatos como medios para levantar diagnósticos, identificar necesidades y aspiraciones, para alcanzar acuerdos sobre prioridades y para establecer compromisos y repartir responsabilidades. Destacan los esfuerzos de coordinación entre entidades públicas para promover políticas que deberían ser intersectoriales y, en varios países, la búsqueda de participación de gobiernos estatales, regionales y locales en procura de efectos de descentralización en la implementación de políticas sobre este tema. La interacción entre entidades públicas y organizaciones civiles se mueve entre la colaboración técnica y la negociación de acuerdos y lleva implícito el reconocimiento de que la *expertice* sobre derechos humanos —y sobre EDH en particular— se encuentra en las organizaciones de la sociedad civil, las universidades y en algunos casos en las iglesias. Una parte importante de los procedimientos se dedicó a la divulgación de la iniciativa y de sus avances entre la población en general o en el seno de movimientos sociales y ciudadanos, acciones que en ocasiones fueron comprendidas como tareas de promoción de los derechos humanos y en otros como consultas.

A juzgar por los resultados, las *interacciones* en la preparación de los planes se resuelven mediante acumulación de propuestas. En efecto, allí donde la participación es más variada y más efectiva, los planes son más amplios y menos selectivos en cuanto a temas, beneficiarios, ámbitos y estrategias de intervención y tipos de actividades para lograr resultados. A partir de tales interacciones se aprecia una tensión entre un enfoque o *vía de entrada* por derechos y otra por sujetos de derechos (destinatarios), las que no siempre quedan bien resueltas o complementadas.

La asignación de *responsabilidades* para la conducción de los procedimientos preparatorios es, con la excepción de algún país, muy clara y se cumple. La asignación de responsabilidades por la ejecución del plan o programa resultante es, por el contrario y con la probable excepción de dos países, muy incierta y no hay aun evidencias para conocer si se cumple cabalmente. Este puede ser un efecto persistente del carácter *ad hoc* de las instancias preparatorias y de una tendencia a convertirlas en permanentes, más allá de los esquemas y las dinámicas altamente fraccionadas de la institucionalidad pública de los países de la región y en contrasentido de la experiencia poco alentadora de los esfuerzos de coordinación interinstitucional en otras materias. Esta permanencia de las instancias *ad hoc* parecería estar ligada con la posibilidad de sostener un espacio de interrelación entre entidades públicas y civiles, que ha resultado fundamental para acometer la preparación de los planes con un nivel aceptable de legitimidad y con provecho técnico notable.

Las previsiones financieras en los documentos finales de los planes o programas de EDH son casi inexistentes. Las que constan se refieren al financiamiento de acciones específicas de divulgación de los planes o, excepcionalmente, al desarrollo inmediato de instrumentos complementarios como guías curriculares o textos especializados. Donde la preocupación por el sostenimiento financiero del PLANEDH está presente, se remite a los presupuestos regulares de las entidades a cargo de llevar adelante las actividades previstas, principalmente los ministerios de educación pública, pero no se plantea seriamente la necesidad de identificar fuentes permanentes de financiamiento —como rentas nuevas o especiales—, ni por fijar porcentajes de inversión debidamente presupuestados. En un solo caso se insinúa la conveniencia de establecer un fondo para financiar acciones educativas en derechos humanos y, en otro, se faculta a la Comisión permanente para establecer negociaciones con la cooperación internacional. Este es, indudablemente, el indicador que menos aporta a la hipótesis del surgimiento de una política de Estado en favor de la inclusión de la EDH.

En relación con los contenidos de los planes, programas o propuestas, el hallazgo más general es el que refleja la instalación de una comprensión clara de la universalidad, interdependencia e integralidad de todos los derechos humanos y del reconocimiento de la comunidad internacional, en particular de los órganos internacionales de protección, como su ámbito natural al cual está sometido el Estado en relación con la fijación de estándares jurídicos, mecanismos de control y posibilidades de justiciabilidad.

Otra tendencia claramente marcada en todos los documentos es la identificación de carencias en el acceso a los derechos determinadas por las desigualdades. Especialmente las relacionadas con pobreza como expresión de desigualdad económica, exclusión como expresión de desigualdad política y discriminación como expresión de desigualdad social y cultural. De estos se desprenden por lo menos tres énfasis para la EDH: la urgencia de combatir todo tipo de discriminación; la identificación de derechos específicos de colectividades en situaciones de mayor riesgo, desventaja o vulnerabilidad, y la estrecha vinculación de la protección de los derechos humanos con la promoción de la democracia. Estas orientaciones conducen a privilegiar perspectivas o puntos de vista transversales, de equidad de género y reconocimiento de la diversidad étnica y cultural.

Los PLANEDH, si bien abren un amplio abanico de ámbitos en los cuales deben ser impulsados procesos de educación en derechos humanos, privilegian la educación formal de niños y jóvenes en la escuela. Se menciona frecuentemente la necesidad de formar a funcionarios públicos y agentes de las fuerzas del orden, sin que se introduzca una mirada particular ni enfática sobre la formación de los educadores, que serían el factor clave para cumplir el propósito en el ámbito más privilegiado. Existe también en todos los documentos de planificación una preocupación, que es nueva, sobre el papel de los medios y la formación de los trabajadores de la comunicación debido a la alta influencia —positiva o negativa— que pueden tener en la formación en derechos humanos.

Los *Informes Interamericanos de la EDH* preparados en 2003 y 2004 dan cuenta ampliamente de los temas sustantivos que ya hacen parte de los currículos y los textos escolares y para la formación de educadores, los mismos que coinciden y en general evolucionan en el mismo sentido que ha sido recogido en los PLANEDH.

Con independencia de la existencia o no de planes nacionales de EDH, planes de derechos humanos y/o planes de educación, se registra que varios países han preparado o están preparando otras planificaciones educativas de alcance nacional, producto de campañas internacionales paralelas al *Decenio de la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos.* Se trata de planes nacionales de "Educación para todos" (en Ecuador, Panamá, Paraguay, Perú, y Venezuela) o planes nacionales de "Educación en valores" (en Costa Rica y Paraguay).

Estos documentos contienen referencias a principios, valores y algunos contenidos de EDH, explícitos o implícitos, por lo cual no contradicen ni obstaculizan desarrollos en materia de EDH, sino que más bien pueden com-

plementarlos. Sin embargo, desde una verdadera perspectiva de educación en derechos se quedan muy cortos en cuanto a cobertura temática (contenidos curriculares, sobre todo de orden jurídico-político) y a metodología (métodos, técnicas y recursos pedagógicos para formar en el ejercicio de los derechos y la ciudadanía democrática). Estos planes en sí mismos tampoco representan una política pública claramente orientada a la promoción de los derechos humanos, y en esa medida no responden a las recomendaciones de la comunidad internacional emanadas de la conferencia de Viena (1993) y reiteradas en la Declaración del *Decenio de la EDH* (1994) y del *Programa Mundial de la EDH* (2005).

Finalmente, un grupo de países que no prepararon planes nacionales de EDH o planes de derechos humanos, ni otras planificaciones educativas especiales (planes de "Educación para todos" o de "Educación en valores") muestran, no obstante, iniciativas relevantes de EDH que reflejan un embrión de política pública en la materia. Se trata de la creación más o menos reciente de nuevas instituciones (o nuevas instancias dentro de instituciones existentes), a las cuales se encomienda la promoción de derechos humanos a nivel nacional y la propuesta de acciones y planes al respecto, siguiendo las orientaciones internacionales. Tal el caso de Argentina, Chile y Uruguay. Es de esperar que estas iniciativas continúen avanzando y fructifiquen en nuevos PLANEDH dentro de la región.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Multiculturalidad y Educación en Derechos Humanos: La educación en y para la diversidad

Lelia Jiménez*

Cuando hablamos de una educación en y para los derechos humanos (EDH), es importante que hablemos de una educación en y para la diversidad. El principio de igualdad existente en la doctrina y el Derecho internacional y nacional de los derechos humanos implica garantizar que todas las personas puedan ejercer efectivamente sus derechos a partir de sus propias características. En el ámbito de la educación esto implica que, por un lado, debemos plantear una educación inclusiva, en la que quepan todas las personas con sus diferencias y sus particularidades; por otro lado, debemos generar un aprendizaje que conozca, respete y valore la diversidad.

En el presente texto hablaremos tanto de la diversidad en la educación como un derecho humano, como de la diversidad desde la EDH, pues ambas están relacionadas.[1]

Me voy a referir especialmente a la diversidad proveniente de la cultura pero el planteamiento es válido para todas las formas de diferencias, tales

* Licenciada en Derecho por la Universidad Iberoamericana y Doctora en Derecho por la Universidad Carlos III de Madrid, *lelia_jimenez@yahoo.com*.

[1] Ana María Rodino señala que "el IIDH entiende la EDH como parte del contenido del derecho a la educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los demás derechos humanos" (Ana María Rodino, "Educación en Derechos Humanos y Democracia", en *Memoria de los Seminarios Interinstitucionales sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos,* Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, México, 2006). Por su parte, Vernor Muñoz, Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, opina que para realizar plenamente el derecho a la educación se debe "mover la educación hacia los derechos humanos" (Vernor Muñoz, "El derecho humano a la educación. Bitácora de sueños y desafíos", *Memoria del Curso de Alta Formación en Derechos Humanos,* Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, México, 2006, p. 515.

como las de género, discapacidades y preferencias sexuales, por mencionar algunas.

A. LA MULTICULTURALIDAD

Para referirnos al fenómeno de la multiculturalidad es preciso dejar claro qué entendemos por *cultura* pues existe poca claridad y consenso al respecto. Se suele utilizar este término para definir cosas muy distintas. Por ejemplo, es común llamar *cultura* al grado de *desarrollo* de una persona o un grupo social.[2] Sin embargo, no es en ese sentido que lo utilizaremos aquí.

Retomaremos la definición de Luis Villoro, quien se refiere a la cultura como

> …un conjunto de relaciones posibles entre ciertos sujetos y su mundo circundante. Está constituida por creencias comunes a una colectividad de hombres y mujeres; valoraciones compartidas por ellos; formas de vida semejantes; comportamientos, costumbres y reglas de conducta parecidos. No son exactamente iguales en todos los sujetos pero presentan rasgos de familia semejantes; son intersubjetivos. Esas disposiciones dan lugar a un mundo propio constituido por una red de objetos […], de estructuras de relación conforme a reglas […], animado por un sistema significativo común […]. Ese mundo es el correlato colectivo del conjunto de disposiciones intersubjetivas.[3]

En el mundo existen, no una, sino muchas culturas que tienen una dinámica propia y actúan e interactúan independientemente de los Estados-nación y es por ello que se habla de *multiculturalidad.* Un Estado puede ser *multicultural* si en él conviven varias culturas.

Hoy en día se habla de un reciente (re)surgimiento de reclamos de reconocimiento de identidades diferenciadas y de derechos especiales para ciertos grupos minoritarios como por ejemplo los pueblos indígenas en América Latina. Sin embargo, el hecho de que culturas diversas coexistan en este mundo no es ninguna novedad, ni lo es que dentro de un mismo

[2] El *Diccionario de la Lengua Española* editado por la Real Academia Española lo define de la siguiente manera: "**cultura.** (Del lat. *cultura*) f. **cultivo.** […] || **4.** Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, etc. […] [más adelante dice:] || **popular.** Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo".

[3] Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas,* México, Paidós/UNAM, 1998, p. 110.

Estado-nación, se encuentre un grupo de personas que se considera con una identidad cultural propia y distinta del resto: Lo hubo en el imperio otomano, en el romano y en el azteca; existe hoy en día en países de todos los continentes. Estimaciones recientes señalan que los 184 Estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos de lenguas vivas y 6000 grupos étnicos.[4] Se estima que existe diversidad de grupos étnicos, nacionales o lingüísticos en más de 90% de los países del mundo.[5]

En México, en el año 2000 se calculó un total de población indígena de 12.7 millones de personas,[6] lo cual representaría 13 % de la población;[7] y aunque están en minoría en el ámbito nacional, representan algunas veces una neta mayoría en ciertas entidades federativas. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) ha reconocido la existencia de alrededor de 85 lenguas indígenas.[8]

En este sentido, el término *multicultural* quizás no diga nada nuevo pues la diversidad cultural es un hecho innegable;[9] sin embargo, la intención de utilizarlo es llamar la atención sobre este hecho pues muchas de las políticas públicas en materia educativa están basadas en el mito de sociedades homogéneas. Por otro lado, en ocasiones tampoco se toma en consideración las relaciones de dominación y de opresión que se padecen, por eso pensamos que el multiculturalismo debe tomar también esto en consideración.[10]

[4] A. Remiro Brotóns, *Derecho Internacional*, Ciencias Jurídicas, Madrid, Mc Graw Hill, 1997, p. 125. Véase también Will Kymlicka (trad. de Carme Castells Auleda), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 13.

[5] Neus Torbisco, "El debate sobre los derecho colectivos de las minorías culturales. Una reflexión sobre la adecuación de las premisas teóricas", en Miguel Carbonell *et al.* (comps.), *Derechos sociales y derechos de las minorías,* México, Porrúa/UNAM, 2001, p. 389.

[6] Esta cifra se sacó tomando como base dos criterios: la población hablante de lengua indígena y la población perteneciente a algún grupo indígena. Instituto Nacional Indigenista (INI), "Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002", *http://indigenas.gob.mx/conadepi/index.php?option=articles&task=viewarticle&artid=439&Itemid=3*, página consultada en octubre de 2004.

[7] Tomando como base que la población total del país en 2002 era de 97 483 412 personas, según Enrique Serrano Carreto, Arnulfo Embriz Osorio y Patricia Fernández Ham (coords.), *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*, México, INI, UNDP, CONAPO, 2002, p. 77, cuadro 1.

[8] INEGI, *Estadísticas a propósito del día mundial de la población. Datos nacionales,* México, INEGI, 7 de julio de 2003, *http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/15105/2/2003%20pOBLACION.pdf*, página consultada en octubre de 2004.

[9] *Cfr.* Joaquín Herrera Flores, "Hacia una visión compleja de los derechos humanos", en Joaquín Herrera Flores (ed.), *El vuelo de Anteo. Derechos Humanos y crítica de la razón liberal*, Colección Palimpsesto. Derechos Humanos y Desarrollo, Bilbao, Desclee de Brower, 2000, p. 74.

[10] Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (trad. de Pilar Pineda Herrero), Barcelona, Paidós, 1997, p. 155.

Para Daniel Solís "es a partir de cómo se entienden los conflictos generados por la diversidad cultural que el concepto de *interculturalidad* o *multiculturalidad* adquiere cierto significado. En esta línea, lo multicultural y lo intercultural siempre describen la relación entre dos o más culturas en conflicto, en confrontación; esto es, denotan la diversidad cultural". En algunas ocasiones ambos términos se usan como sinónimos y en algunas otras la diferencia radica en ver la interculturalidad como un término que "entiende la relación entre culturas diferentes como un espacio social que se comparte y en donde las características culturales del espacio social configuran un código que genera una continuidad entre la diferencia cultural". En ese sentido, la interculturalidad tendría como presupuesto fundamental que "efectivamente existe un sustrato cultural común en todas las culturas o sociedades mediante el cual pueden edificarse relaciones dialógicas encaminadas hacia consolidar el nivel estructural de la sociedad en su conjunto. Los resultados esperados, de antemano, son situaciones sociales en simbiosis permanente".[11]

Por otro lado, se entendería al multiculturalismo como una forma de ver la diversidad. Ahí existen diferentes visiones: "Desde aquel multiculturalismo que coincide con la propuesta de la interculturalidad hasta uno diametralmente opuesto denominado crítico" que "entiende la diversidad cultural como aquellas relaciones construidas de manera jerárquica que implican una subordinación y hegemonización de una forma cultural sobre otra". Este multiculturalismo "acentúa la diferencia para demostrar la condición de subordinación económica y cultural, y a la vez, la plantea como un medio de resistencia y concientización con la potencialidad de transformar la dominación".[12]

En el presente texto se utilizará el término *multicultural* como descriptor del fenómeno, como el reconocimiento de "un hecho social, la existencia, de hecho, de las manifestaciones de la diversidad, del pluralismo cultural, es decir, la presencia en una misma sociedad de grupos con diferentes códigos culturales (identidades culturales propias) como consecuencia de diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas o nacionales, que es lo que designamos como sociedades multiétnicas".[13]

[11] Daniel Solís Domínguez, "Educación y diversidad cultural: breve agenda de investigación en educación para la multiculturalidad", Ponencia Presentadas en la Segunda Reunión Nacional de la Red de Educación Intercultural, Universidad Pedagógica Nacional, Tepic, Nayarit, del 11 al 14 de noviembre de 2001, pp. 6-7.

[12] *Ibidem*, p. 7.

[13] Javier de Lucas, "¿Elogio de Babel? Sobre las dificultades del Derecho frente al proyecto intercultural", *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, núm. 31, Granada, 1994, p. 21.

Al hablar del fenómeno multicultural se utilizan términos como *pueblos y minorías*, los cuales también requieren alguna aclaración con referencia a sus significados.

A las *minorías*, se les puede definir como "cualquier grupo étnico, racial, religioso o lingüístico, que sea minoritario en su país y no pretenda constituirse en una entidad nacional".[14]

Las distinciones entre pueblo y minoría suelen tomar relevancia en el ámbito del Derecho Internacional pues éste reconoce derechos diferentes para los pueblos que para las minorías: Por ejemplo, "según el derecho internacional vigente, los pueblos tendrían derecho a un estatuto de autonomía, no así las minorías. Por eso, de los proyectos políticos de una etnia depende reivindicar el carácter de 'pueblo' o de 'minoría'".[15]

Un origen importante de diversidad cultural lo encontramos en los pueblos indígenas. Éstos pueden verse como una categoría especial de *minorías* aunque también existen diversos instrumentos del Derecho Internacional, específicos sobre indígenas, tales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este Convenio reconoce una serie de derechos especiales para los pueblos indígenas en razón de sus características diferentes.[16]

Un elemento importante a destacar es que "son pueblos originarios cuya soberanía fue violentada por un proceso de conquista y colonización y que han sido incorporados contra su voluntad al dominio de estados modernos que les fueron impuestos desde arriba y de fuera".[17]

[14] Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*, *op. cit.*, p. 57.

[15] *Idem*.

[16] Por ejemplo, dispone que deberán adoptarse medidas especiales para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados (Artículo 4); que deberán reconocerse y protegerse os valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales de los pueblos indígenas (Artículo 5); que se deberá consultar a los pueblos interesados mediante procedimientos apropiados y a través de sus instituciones representativas (Articulo 6); que los pueblos indígenas tendrán derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo (Artículo 7); que se deberán tomar debidamente en consideración las costumbres o derechos consuetudinario de los rublos indígenas al aplicar la legislación nacional (Artículo 8); y que los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios que ocupan o utilizan (Artículo 13).Convenio núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

[17] Rodolfo Stavenhagen, "Derecho Internacional y derechos indígenas", en Esteban Krotz, *Antropología Jurídica: Perspectivas socioculturales en el Estudio del Derecho,* Barcelona, Antropos/ UAM, 2002, pp. 193-194.

El Convenio 169 define como pueblos indígenas a aquellos que, descienden "de poblaciones que habitaban en el país, o en una región geográfica a la que pertenece el país, en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas".[18]

Hoy vemos también que lo indígena, como "identidad negativa y colonial que antes sólo servía para denominar a la diversidad de pueblos indígenas unidos por la dominación", ha dado un nuevo giro, pues "se ha ido transformando en una identidad liberadora, intraétnica, que unifica esa diversidad de pueblos, culturas e identidades en un objetivo común: lograr el reconocimiento de sus derechos históricos y modificar su situación de desventaja dentro de los Estados y frente al conjunto de las sociedades nacionales".[19]

Junto con el *pueblo indígena* también se puede hablar de otros tipos de colectividades indígenas, como la *comunidad.* La comunidad es una forma más pequeña de agrupación característica de los pueblos indios de Latinoamérica: es el núcleo poblacional y varias de ellas pueden formar un pueblo. El término de comunidad se utiliza también en algunas legislaciones sobre derechos indígenas. Un número importante de indígenas arraiga su raíz e identidad en la comunidad.[20]

Tanto los pueblos, como las comunidades indígenas y sus miembros tienen, en materia educativa, diversos derechos especiales con motivo de sus diferencias culturales, tales como la lingüística, la religiosa y la proveniente de una cosmovisión diversa.

[18] Artículo 1.1b.

[19] Maya Lorena Pérez-Ruiz, "Pueblos indígenas, movimientos sociales y lucha por la democracia", en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas en México. Primer Informe*, t. I, México, INI, PNUD, 2000, p. 363. Como señala Natalia Álvarez, "el uso de la expresión 'nosotros los pueblos indígenas' se ha extendido y ha sido asumida tanto por las propias organizaciones indígenas, como por los académicos y representantes de los Estados y organismos internacionales, significando en su momento un importante factor de aglutinamiento de las fuerzas dispersas que trabajaban por los derechos de los pueblos indígenas". (Natalia Álvarez, "Nuevos espacios para los pueblos indígenas en Naciones Unidas: un reto para el discurso, el diálogo y la representatividad", en Fernando M. Mariño Menéndez y J. Daniel Oliva Martínez, *Avances en la protección de los derechos de los pueblos indígenas,* Madrid, Universidad Carlos III de Madrid/Dykinson, 2004, p. 65).

[20] Arturo Warman, *Los indios mexicanos en el umbral del milenio,* México, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 9.

Así lo reconocen diversas disposiciones del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, tales como el artículo 29 de la Convención sobre los derechos del niño, que establece que la educación de los niños y las niñas debe estar encaminada a "inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya".[21]

A pesar de lo anterior, en nuestro país "el hecho de que el estrato dirigente (criollo y mestizo) haya impreso al Estado-nación sus características socioculturales (sistema de valores, idioma, concepción del mundo) y excluido la de los indígenas, ha dado como resultado que los no indígenas tengan privilegios en diversos asuntos y que los pueblos indígenas estén en constante desventaja".[22] Esto podemos verlo, por ejemplo, en que en México los "mestizos pueden recibir educación e información en su lengua materna o ser juzgados con un lenguaje que entienden y bajo normas jurídicas que les son familiares",[23] mientras que los indígenas no siempre cuentan con estas prerrogativas.

Esta es una situación que pone al mestizo y al indígena en una posición de ventaja/desventaja respectivamente y que viola el principio de igualdad. Esta desigualdad podemos encontrarla en prácticamente todos los aspectos de la vida de los pueblos y comunidades indígenas, que se encuentran en desventaja para acceder, participar y decidir en las estructuras de gobierno, la administración de justicia, la educación y la representación política, entre otros aspectos.[24]

B. LA EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD

1. Educación inclusiva de la diversidad

Para Katarina Tomaševski, el derecho a la educación no tiene una historia muy larga como derecho humano, su realización progresiva a lo largo del

[21] Artículo 29.1.c.

[22] Héctor Díaz-Polanco y Consuelo Sánchez, *México Diverso. El debate por la autonomía*, *op. cit.*, p. 53.

[23] *Idem*.

[24] *Idem*.

proceso de superación de las exclusiones puede condensarse en tres etapas fundamentales:

- La primera etapa entraña la concesión del derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado históricamente (los pueblos indígenas o los no ciudadanos) o que siguen estando excluidos (como los servidores domésticos o los miembros de las comunidades nómadas); entraña habitualmente una *segregación,* es decir, que se otorga a las niñas, a los pueblos indígenas, a los niños discapacitados o a los miembros de minorías el acceso a la educación, pero se les confina en escuelas especiales;
- La segunda etapa requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la *integración,* en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, religión, capacidad o discapacidad; las niñas tal vez sean admitidas en centros escolares cuyos planes de estudios fueron diseñados para niños; los indígenas y los niños pertenecientes a minorías se integrarán en escuelas que imparten enseñanza en lenguas desconocidas para ellos y versiones de historia que les niegan su propia identidad;
- La tercera etapa exige una *adaptación* de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito.[25]

Como sabemos, el Estado se encuentra obligado a proteger, respetar y garantizar una educación *asequible*, *accesible*, *aceptable* y *adaptable*.[26]

Para cumplir con las obligaciones de *adaptabilidad* el proceso educativo se debe fundar en el respeto a la diferencia, la multiculturalidad, la democracia y los derechos humanos. La educación debe adaptarse a las particulares necesidades de las y los educandos, así como a sus particularidades culturales, como lo son las lingüísticas y las provenientes de su cosmovisión, como sus sistemas normativos y formas de organización social y política. Así, el Estado

[25] Katarina Tomaševski, *Contenido y vigencia del derecho a la educación*, San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Cuadernos Pedagógicos, 2003, p. 9.

[26] Katarina Tomaševski, siendo Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación propuso esta clasificación a la que llamó "las cuatro A".

tiene la obligación de brindar la educación que mejor se adapte a los niños y las niñas, y de velar porque lo mismo ocurra en las instituciones de enseñanza privadas. Esta perspectiva ha reemplazado la costumbre anterior, de obligar a los niños y niñas a adaptarse a cualquier establecimiento educativo.[27]

La adaptabilidad tiene que ver con el contenido del proceso de aprendizaje, dando importancia primordial a los mejores intereses de las niñas y los niños y a los conocimientos, técnicas y valores que han de requerir durante su vida. La adaptabilidad implica también una revisión de los programas y libros de texto existentes o crear otros nuevos para eliminar los estereotipos que afectan a los indígenas, a los inmigrantes, a las mujeres y a otros grupos en situación de desventaja:[28] además, se debe garantizar la permanencia en las instituciones adaptando éstas a las necesidades de los niños y las niñas.

Gracias al desarrollo de las normas internacionales de derechos humanos, en el conjunto de obligaciones de *aceptabilidad* se han incorporado temas como la etnoeducación, o la educación intercultural bilingüe. La educación puede ser inaceptable si no se imparte en la lengua nativa de los niños y las niñas,[29] y si no toma en cuenta sus particularidades culturales.

Las personas que se dedican a la educación en derechos humanos —tanto al monitorear las políticas públicas en materia educativa, como al educar en derechos humanos— deben vigilar que el Estado cuente con una política inclusiva de la diversidad, así como también deben impartir una educación en derechos humanos inclusiva en sí misma. No se trata sólo de ir y dar clases de derechos humanos a los indígenas, sino de considerar e incorporar la particular visión indígena en su educación en derechos humanos.

2. Una enseñanza-aprendizaje orientada al respeto y valoración de la diversidad cultural

La educación no sólo debe garantizar la inclusión de quienes son diferentes, sino que debe generar que el resto de los educandos aprendan a respetar y valorar a quienes son diferentes, así como a sus culturas. Por ejemplo, en el

[27] Manuel Eduardo Góngora Mera, *El Derecho a la Educación. En la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos Internacionales*, Bogotá, Defensoría del Pueblo Colombia, Programa de Seguimiento de Políticas Públicas en Derechos Humanos, 2003, p. 46.

[28] *Idem*.

[29] Véase Manuel Eduardo Góngora Mera, *El Derecho a la Educación. En la Constitución…*, *op. cit.*, p. 47.

caso de las niñas y niños se les debe de inculcar el respeto de "las civilizaciones distintas de la suya", así como preparar "para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena".[30]

Así también, por ejemplo, se debe combatir la "intimidación en las escuelas, es decir, el acoso sistemático que sufren niñas y niños considerados débiles, diferentes o inferiores por otros niños y niñas abusadores". Por eso, la EDH incluye la educación para la diversidad, que "implica desarrollar en la ciudadanía un conjunto de valores, habilidades y disposiciones que favorezcan el reconocimiento del otro, el desarrollo de la capacidad de convivir de manera respetuosa y armónica tanto con los iguales como con los diferentes la defensa del principio de igualdad ante la ley y del derecho a la diversidad, el respeto a la diferencia así como la tolerancia y pluralidad".[31]

El desarrollo de una educación incluyente, respetuosa de la diversidad, requiere que los alumnos desarrollen valores y habilidades en torno a la diversidad humana y que tomen conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre las personas, que reconozcan al otro y desmonten sus propios prejuicios: "Una relación pedagógica pertinente tendría que favorecer el descubrimiento del otro a través del conocimiento de sí mismo a fin de que pueda ponerse en el lugar del otro, comprender a quienes son diferentes a sí, valorar la diversidad y cuestionar la […] exclusión."[32]

Peter McLaren considera que existen políticas de significación en la forma en que se consideran y muestran las personas pertenecientes a las minorías étnicas. Esto puede verse, por ejemplo en los sistemas educativos norteamericanos, en los que "la educación especial en la que una gran proporción de estudiantes negros y latinos se considera que presentan 'problemas de conducta', mientras que a la mayor parte de los estudiantes blancos de clase media se les proporciona la cómoda etiqueta de tener 'problemas de aprendizaje'".[33]

[30] Convención sobre los derechos del niño, Artículo 29.1.

[31] Silvia Conde, "Diversidad cultural en la educación en derechos humanos", *Memoria del Curso de Alta Formación en Derechos Humanos,* Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, México, 2006, pp. 742 y 746.

[32] Silvia Conde, "Diversidad cultural en la educación en derechos humanos", *op. cit.*, p. 752.

[33] Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora,* Barcelona, Paidós, 1997, p. 160.

Por eso McLaren propone una currícula multiculturalista crítica que pueda "ayudar a los profesores a explorar las formas en las que los estudiantes son sometidos diferencialmente a inscripciones ideológicas" y mediante la que los profesores y los trabjadores culturales puedan abordar "el tema de la 'diferencia' de manera que no se repita el esencialismo monocultural de los 'centrismos' —anglocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, y demás". Para este pedagogo norteamericano se necesita "crear una política de construcción de alianzas, de soñar juntos, de establecer una solidaridad que vaya más allá de la superioridad de, digamos, 'la semana de la raza' que en realidad sirve para mantener intactas formas de racismo institucionalizado. Debemos luchar por una solidaridad que no se centre en los imperativos de mercado y que desarrolle los imperativos de libertad, democracia y ciudadanía crítica".[34]

C. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN MEXICANA FRENTE A LA MULTICULTURALIDAD

1. La normativa mexicana

En México, durante los últimos años ha habido un trabajo legislativo importante relacionado con los derechos de los pueblos indígenas: se reformó la Constitución Política y se crearon y modificaron varias leyes federales. También se han dado reformas a nivel de las entidades federativas de la República mexicana.

En 2001 se reformaron los artículos 1 y 2 de la Constitución. El texto aprobado, aunque tuvo incorporaciones afortunadas, no tomó en cuenta todos los elementos de la propuesta de la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa), ni fue totalmente acorde con el Convenio 169 como debió de haber sido pues, ratificado por México, se trata de Derecho vigente en nuestro país. Algunas de las omisiones importantes han redundado en la imposibilidad del reconocimiento de algunos derechos relevantes a los pueblos indígenas. En general, la reforma ha sido muy criticada en algunos sectores de la población por sus graves carencias. Los congresos de Baja California Sur, Sinaloa, Zacatecas, San Luis Potosí, Hidalgo, Estado de México,

[34] Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, *op. cit.*, p. 160.

Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Morelos[35] votaron en contra de la aprobación de la reforma y un número considerable de municipios mayoritariamente indígenas (más de 330) de diversas regiones del país presentaron controversias constitucionales en contra de la misma. También se presentaron quejas y reclamaciones ante la OIT por parte de algunas organizaciones sindicales relacionadas con indígenas.

El Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas reconoció que: "La reforma constitucional no satisface las aspiraciones y demandas del movimiento indígena organizado, con lo que se reduce su alcance en cuanto a la protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas."[36]

En el artículo 1° se añadió un nuevo párrafo que prohíbe la discriminación. Esta prohibición se refiere a diversos tipos de discriminación, incluidos los relacionados con el origen indígena.[37]

En el artículo 2º encontramos el derecho a la autonomía para "preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad".[38] Este derecho tiene una vertiente autonómica que consiste en el derecho que tienen los pueblos y comunidades indígenas a gestionar por sí mismos la conservación, enriquecimiento, promoción y difusión de su lengua y su cultura. Es decir, la disposición citada se encuentra dentro de una lista de derechos autonómicos, y en ese sentido lo entendemos aquí, como un derecho colectivo que se ejerce de forma autónoma. En este caso, serán las propias comunidades y pueblos indígenas los que resuelvan qué elementos lingüísticos y culturales desean fomentar y de qué forma lo harán, y la obligación del gobierno consistirá, en primer lugar, en no impedir que esto suceda, pero también, en apoyar económicamente y de otras formas los propios procesos autonómicos sobre lengua y cultura indígenas.

Además, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación[39] contiene algunas disposiciones sobre no-discriminación en ámbitos que in-

[35] Cabe destacar que entre estos estados se encuentran los de mayor población indígena del país.

[36] UN Doc. E/CN.4/2004/80/Add.2, *http://www.unhchr.ch/pdf/chr60/80add2AV_sp.pdf*.

[37] El texto de dicho párrafo dice: "Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas." (Artículo 1º, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

[38] Apartado A.IV.

[39] Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de junio de 2003.

cumben a los indígenas y señala que se considera práctica discriminatoria "restringir o limitar el uso de su lengua, usos, costumbres y cultura, en actividades públicas o privadas".[40]

Asimismo, la Ley establece el deber de los órganos públicos y las autoridades federales de realizar "medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena", tales como programas educativos bilingües y que promuevan el intercambio cultural;[41] así como becas para fomentar la alfabetización, la conclusión de la educación en todos los niveles y la capacitación para el empleo.[42] También se dispone la creación de programas permanentes de capacitación y actualización para los funcionarios públicos sobre la diversidad cultural[43] y campañas permanentes de información en los medios de comunicación que promuevan el respeto a las culturas indígenas.[44]

Por su parte, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, promulgada en marzo de 2003, tiene como objetivo "regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas".[45] La Ley habla de derechos individuales y colectivos y reconoce como sujetos de derecho tanto a los pueblos como a las comunidades indígenas. Establece la garantía de acceso

[40] Artículo 9, fracción XXV.
[41] Artículo 14 Fracción I.
[42] Artículo 14 Fracción II.
[43] Artículo 14 Fracción III.
[44] Artículo 14 Fracción IV.
[45] La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, establece también que las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional (Artículo 1); que la pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana (Artículo 3); que las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen (Artículo 4); que el Estado reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales (Artículo 5). Se reconocen en esta Ley también algunos derechos de hablantes de lenguas indígenas, como el derecho de todo mexicano de comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones (Artículo 9); el derecho de los pueblos y comunidades indígenas al acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua que sean hablantes y el derecho de que en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales, pero establece como límite que se respeten los preceptos de la Constitución mexicana (Artículo 10).

a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural de manera que se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Dispone que en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.[46] La Ley establece también que la sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística.[47]

Sin embargo, también establece una serie de "competencias" del gobierno para la organización de acciones para *difundir* y *apoyar* las lenguas indígenas, que limitan las formas de participación indígena: en la Ley se añade que corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de esta Ley.[48] Esto incluye los planes y programas en materia de educación y cultura indígena; la difusión del contenido de los programas; la difusión de las lenguas; la supervisión de la inclusión de la interculturalidad y el multilingüismo en la educación; etcétera.[49]

La Ley General de Educación también contiene algunos derechos especiales para las comunidades y pueblos indígenas. Esta ley establece, por ejemplo, que uno de los fines de la educación que imparta el Estado será la promoción del conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación, así como el respeto de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Se establece también el derecho de los hablantes de lenguas indígenas a tener educación en su propia lengua además del español.[50] Sin embargo, aún no existe ninguna disposición para que los pueblos y comunidades indígenas,

[46] Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Artículo 11.

[47] Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Artículo 12.

[48] Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Artículo 13.

[49] Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Artículo 13, Fracciones I, II, III y V. Esta Ley también dispone la creación de un Instituto Nacional de Lenguas Indígenas con el objeto de promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación, y de asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia (Artículo 14). Este Instituto se supone que diseñará las estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas y promoverá programas, proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas nacionales, entre otras funciones similares.

[50] Artículo 7, fracción IV.

a nivel autonómico puedan gestionar su educación tal y como debiera desprenderse del apartado A.IV. del artículo 2º constitucional. El artículo 38 de esta ley establece que "la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios" pero no se incluye aún la forma en que los pueblos y comunidades indígenas participen en la integración y organización de los programas de estudio.

2. Las políticas públicas en México

En México se realizan desde hace tiempo algunas acciones a partir de derechos diferenciados con motivo de la diversidad cultural, incluyendo la diversidad lingüística:

> Durante el transcurrir del siglo XX se implementan diferentes "políticas indigenistas" donde se incluye la educación indígena. En un primer momento, hasta la década de los cuarentas, se aplica el llamado modelo monolingüístico que perseguía el fin de castellanizar a la población indígena utilizando solamente el español. Después, en la década de los sesentas, frente a los precarios resultados del enfoque monolingüístico se contempla el modelo bicultural, cuya característica básica es que utiliza la lengua materna para la enseñanza del español. Posteriormente, durante los setentas, se recupera el enfoque bicultural bilingüe que además de utilizar la lengua materna trató de incorporar los elementos culturales étnicos. Actualmente se está desarrollando la perspectiva de educación intercultural bilingüe.[51]

Esta perspectiva, en la actualidad se materializa, por ejemplo, en el reparto de materiales educativos con contenidos relativos a la pluralidad cultural y lingüística que existe en el país; también en la producción y distribución de materiales educativos en lenguas indígenas.[52]

Asimismo, existe en la Secretaría de Educación Pública (SEP) la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el objeto de garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca

[51] Daniel Solís Domínguez, "Educación y diversidad cultural: breve agenda de investigación en educación para la multiculturalidad", *op. cit.*, p. 5.

[52] Gobierno de la República, *Avances y retos del gobierno federal en materia de derechos humanos*, *op. cit.*, p. 43.

la diversidad étnica, lingüística y cultural.[53] Existe también una Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, es decir, el área que se encarga de la educación primaria.[54]

Desde estas instituciones se señala que "por primera vez se plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos".[55]

Entre las funciones de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, se encuentran las de: promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional; promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; así como promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, formación del personal docente, técnico y directivo, desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, producción regional de materiales en lenguas indígenas, y realización de investigaciones educativas.[56]

Esta institución tiene como objetivos centrales de su trabajo:

a) mejorar la calidad de la educación destinada a poblaciones indígenas;
b) promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos, y
c) desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.[57]

Por su parte, la DGEI tiene como compromiso, según explican en su página *web*, el "coadyuvar para atender educativamente a las niñas y niños indíge-

[53] Gobierno de la República, *Avances y retos del gobierno federal en materia de derechos humanos*, *op. cit.*, p. 43.

[54] Secretaría de Educación Pública, "Organigrama", *http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_3573_organigrama*, página consultada en octubre de 2004.

[55] Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, "Antecedentes", *http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=30*, página consultada en octubre de 2004.

[56] Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, "Atribuciones", *http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=52*, página consultada en octubre de 2004.

[57] Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, "Objetivos", *http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1*, página consultada en octubre de 2004.

nas con calidad, equidad y pertinencia cultural de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura".[58]

Entre los análisis que hemos revisado sobre políticas públicas en materia indígena, observamos que, dentro de todo, la creación de la CGEIB ha sido considerada como posiblemente lo más relevante dentro de los pocos avances.[59] Sin embargo, aún se perciben algunos problemas: por ejemplo, ¿cuántos indígenas trabajan en este proyecto?¿qué relación se tiene con las autoridades indígenas tradicionales?¿qué métodos de consulta se tienen ante los pueblos indígenas?¿qué formas de participación tienen los pueblos indígenas? Nos parece que en muchos de los casos las respuestas son aún insuficientes.

El Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, en la consideración del segundo informe presentado por México a ese Comité en 1990, señaló que a pesar de que los libros de texto para la educación primaria ya se distribuían en 25 lenguas indígenas diferentes,[60] los programas educativos dirigidos a población indígena eran aún inadecuados.[61] Esto nos muestra que las cifras acerca del número de materiales y textos educativos en lengua indígena no nos dan una idea clara de si se está brindando una educación que cumple las obligaciones de aceptabilidad y de adaptabilidad adecuada a la diversidad indígena.

Por su parte, el *Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México* propone que se debe "desarrollar la aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para los pueblos indígenas" y señala que la política educativa carece de "desarrollo concreto de políticas de reconocimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas"; asimismo, considera que "la declaración de la necesidad de una educación intercultural y bilingüe no se ha concretado

[58] Coordinación General de Educación Indígena, *http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4399_direccion_general_de*, página consultada en octubre de 2004.

[59] Adelfo Regino, "El Pueblo Mixe, espejo de una realidad paradójica…" *op. cit.*, p. 29. Véase también apartado 2 de este capítulo.

[60] Para 2003, según el *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos en México* elaborado por la Oficina en México del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la Educación Intercultural Bilingüe atendía a 1 145 000 alumnos de 47 pueblos indígenas, con 50 300 docentes en 19 000 centros educativos (Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, "Derechos de los pueblos indígenas," *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos en México,* México, 2003, p. 157).

[61] UN Doc. E/1990/23, párr. 93. Véase también Athanasia Spiliopoulou Åkermark, *Justifications of Minority Protection in International Law,* Londres, Kluwer Law, 1997, p. 193.

en los hechos. Es necesario que el Estado encamine una política clara al respecto, promoviendo el diálogo participativo para entender las necesidades de los pueblos indígenas, previendo los recursos necesarios para su aplicación y evaluando periódicamente los resultados de esas políticas para corregir el rumbo, de ser necesario".[62]

Para hablar de una educación adecuada en y para la diversidad cultural debemos de tener en cuenta factores como:

- un contenido adecuado en los libros de texto gratuitos;
- que la política educativa pueda dar continuidad al aprendizaje una vez que las niñas y niños han aprendido a leer y escribir en su propia lengua;
- que existan suficientes materiales en lenguas indígenas para garantizar que las y los niños continúen con un proceso educativo en su propia lengua, y
- que los libros y materiales didácticos alcancen las diferentes variantes dialectales, pues, de lo contrario, se perciben estas variantes como discriminadas.[63]

También es necesario que la formación que se imparta a los docentes indígenas sea diferente de la de los docentes urbanos, pues una misma currícula en la que no hay lugar para la especificidad lingüística ni de contenidos ocasiona que incluso los profesores ignoren cómo se lee y escribe en su propia lengua, aunque la dominen de forma oral.

Se debe de cuidar detalles tales como ubicar a los maestros indígenas en zonas escolares que correspondan a su pueblo indígena, situación que no siempre sucede.

[62] *Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México,* Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México, México, 2003, p. 133.

[63] Véase, por ejemplo, algunas denuncias en sentido contrario en Laura Poy Solano, "Sin propuesta pedagógica, la enseñanza para etnias", Periódico *La Jornada,* México, Sección Sociedad y Justicia, lunes 5 de julio de 2004. Otro ejemplo lo vemos en la agrupación Nich Ixim de Tabasco, que ha denunciado que su lengua chontal y sus tradiciones culturales no se contemplan en las escuelas bilingües de cinco de los municipios de Tabasco y lamentan que "se impulsen las direcciones de educación bilingüe sin considerar los enfoques regionales, que incluyen la expresión oral y escrita de la lengua étnica desde el nivel inicial hasta preparatoria". (Alma E. Muñoz, "Fernando Nava dirigirá el instituto de lenguas indias", Periódico *La Jornada,* México, Sección Política, jueves 30 de septiembre de 2004).

Se debe garantizar, sobre todo, que el proceso de aprendizaje parta del entorno cultural indígena dentro del aula escolar en las comunidades indígenas y que no se usen las lenguas indígenas únicamente para traducir contenidos del español o para dar órdenes.[64]

Por último, una política educativa respetuosa de la diversidad cultural debe, de acuerdo al artículo 2º constitucional, respetar, impulsar y promover el ejercicio colectivo de forma autónoma de la educación conforme a la propia cultura de cada pueblo.

Debe tomar las medidas necesarias para promover la participación directa de los pueblos indígenas en los programas de formación profesional, y dar cabida a las propuestas e iniciativas de los pueblos y organizaciones indígenas.[65]

El establecimiento del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), así como de cuatro universidades indígenas, ha sido resultado de insistentes demandas de organizaciones indígenas.[66] Sin embargo, comenta Magdalena Gómez, que tanto el proyecto del INALI, como el de las universidades interculturales, que parecen potencialmente acertados, tienen "presupuestos precarios y casi simbólicos que no se comparan con los altos sueldos de la muy amplia nómina de los funcionarios indigenistas".[67]

Por otro lado, independientemente de lo adecuadas o inadecuadas que puedan ser las instancias de la Secretaría de Educación Pública respecto de la educación intercultural bilingüe, en muchos casos todavía se reprimen las gestiones autonómicas en este ámbito. Por ejemplo, en un informe paralelo presentado por el Congreso Nacional Indígena (CNI) ante la OIT se señala que "[e]l Estado mexicano no ha tomado las medidas necesarias para promover la participación directa de los pueblos indígenas en los programas de formación profesional, incluso cuando organizaciones indígenas tienen propuestas e iniciativas de formación para sus pueblos, el gobierno, lejos de

[64] Domingo Gómez Castellanos, "El deterioro de nuestras lenguas", *op. cit.* Para Gómez Castellanos "[n]o ha dado comienzo un desarrollo educativo desde el entorno cultural indígena dentro del aula escolar en las comunidades indígenas, porque las lenguas únicamente se usan para traducir algunas palabras del español o para dar órdenes; tales como: *ch'anchanik* (cállense), *chotlanik* (siéntense), *lok'eso avunik* (saquen sus cuadernos)".

[65] Véase CNI, Informe paralelo presentado ante la OIT en septiembre de 2001.

[66] Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, "Derechos de los pueblos indígenas," *op. cit.*, p. 157.

[67] Magdalena Gómez, "¿Jaque a la autonomía? Indigenismo de baja intensidad", *Hojarasca* núm. 90, México, octubre de 2004, s/n de p.

escuchar y apoyar las propuestas de ellos, los considera como rivales que se insertan en un área que el gobierno considera propia y exclusiva".[68]

3. La enseñanza universitaria del Derecho y la multiculturalidad en México

Los métodos de enseñanza y la manera como se ha reproducido el conocimiento jurídico durante toda la segunda parte del siglo pasado, ha tenido patrones dogmáticos en la interpretación del Derecho, en la que la diversidad cultural no ha tenido cabida. Los abogados que fueron formados en toda esta época aún ocupan cargos públicos en distintos niveles de los órganos ejecutivo, legislativo y judicial y aún participan en la creación de normas, en su interpretación y en la decisión e implementación de políticas públicas. La concepción de Estado-nación que ellos comparten aún tiene mucha influencia.[69]

Como señala Miguel Carbonell "el tema de la protección de las minorías étnicas y el eventual reconocimiento de ciertos derechos colectivos derivados de la existencia de, y pertenencia a, esas minorías es relativamente nuevo para el derecho constitucional. Nuevo, desconocido y poco analizado, a la vista de la escasa atención que los constitucionalistas le han dedicado en comparación con el tiempo y esfuerzo invertidos por otros científicos sociales que han trabajado el asunto".[70] Aunque de hecho se han tomado ciertas medidas para reconocer derechos colectivos de las minorías, "la doctrina no los ha estudiado ni con el detenimiento ni con la profundidad debidos" y —no descarta Carbonell que— "no pocos de esos ejercicios de reconocimiento

[68] En este informe se denuncia que la Organización Independiente Totonaca en el Municipio de Huehuetla lleva, desde hace 7 años, un proyecto educativo, con el que ha creado el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESINK) y que esta organización ha sido hostigada por el gobierno estatal y municipal. (CNI, Informe paralelo presentado ante la OIT en septiembre de 2001).

[69] Sobre los métodos y patrones dogmáticos en la enseñanza del Derecho en décadas anteriores ver José Ramón Cossío, *Dogmática Constitucional y Régimen Autoritario*, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política, núm. 71, México, Fontamara, 1998, y José Luis Caballero, "Consideraciones en torno al estudio y al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Constitucional", en Víctor Manuel Rojas (coord.), *La enseñanza del Derecho en la Universidad Iberoamericana,* México, Universidad Iberoamericana, 2002.

[70] Miguel Carbonell, *La constitución en serio*, México, Porrúa/UNAM, 2001, p. 85.

legal y constitucional de un estatus diferenciado para las minorías hayan tenido un carácter más retórico que práctico".[71]

El escaso desarrollo teórico también puede deberse a que las categorías tradicionales son poco útiles para tratar el tema de las minoría étnicas y a que el debate hasta hace muy poco tiempo se daba más que nada entre filósofos y antropólogos, con un discurso inaccesible para los juristas.[72]

En los modelos teórico-ideológicos de la enseñanza jurídica los pueblos indígenas o son inexistentes o son tratados de forma inadecuada. La mayoría de las obras de referencia en México conforman un paradigma hegemónico que fue elaborado hace más de cincuenta años; de modo que, aunque el tema de la multiculturalidad ha tomado auge en las últimas décadas, éste se encuentra ausente o es tratado por estas obras con una perspectiva homogeneizante.[73] Por ello es difícil que desde esa formación se encuentre un modelo adecuado para tratar la diversidad cultural.

La visión hegemónica en la enseñanza del Derecho presenta a un Estado que necesariamente coincide con una población homogénea y con una sola nación. Se tiene la concepción de un Estado neutro, que no contempla la existencia de personas o grupos con diferencias relevantes. Muy poco se menciona a los pueblos indígenas.

Es decir, a pesar de que el Estado mexicano tiene desde sus orígenes un importante componente de diversidad cultural proveniente de los pueblos indígenas, de que el tema del pluralismo y multiculturalismo ha tomado auge en las últimas décadas y que se han escuchado numerosas críticas provenientes de diversos sectores de la población, desde académicos hasta sociedad civil organizada, pasando por los mismos pueblos indígenas, el tratamiento que se le ha dado por parte de los teóricos más influyentes en la academia tradicional mexicana es aún escaso, insuficiente e inadecuado para tratar esta multiculturalidad. El modelo de Estado–nación que se plantea es unitario y homogeneizante, incapaz del reconocimiento de entes diferenciados culturalmente.

Así, tenemos que la tendencia hegemónica de interpretación del Estado-nación como un Estado homogéneo resulta un condicionante de tal

[71] Miguel Carbonell, *La constitución en serio*, *op. cit.*, p. 86.

[72] Miguel Carbonell, *La constitución en serio*, *op. cit.*, p. 87.

[73] Lelia Jiménez, *Multiculturalismo y derechos indígenas en México,* tesis de doctorado en derecho: Programa de Derechos Fundamentales, Universidad Carlos III de Madrid, 2005, pp. 286-306.

peso que el sólo reconocimiento de derechos en un texto constitucional —incluso aunque este fuera el adecuado— no sería suficiente para el efectivo respeto por los derechos de los pueblos indígenas. Esto es así porque los agentes responsables de su cumplimiento carecen de un modelo conceptual adecuado para interpretarlo. Hace falta todavía un gran trabajo de difusión y de ilustración en el sentido de que México es un Estado multicultural y que los pueblos indígenas que lo componen tienen derechos como culturas diferenciadas, para generar categorías normativas e interpretativas adecuadas. Esta labor es necesario en distintos ámbitos: desde la academia, hasta los espacios políticos y jurídicos.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Educación para la no discriminación. Una propuesta

José Luis Gutiérrez Espíndola*

La educación para la inclusión y la no discriminación debe considerarse, sin duda, una vertiente del campo más amplio de la educación en derechos humanos, con el cual comparte propósitos y orientaciones generales. Sin embargo, me parece que la naturaleza de la temática de la discriminación le impone a esta vertiente un conjunto de desafíos pedagógicos y le reclama cierto énfasis que la singularizan en el conjunto. Lo que se planteará aquí, pues, es una reflexión acerca de la especificidad de la educación para la no discriminación y de los ejes en torno a los cuales podría girar la construcción de una plataforma pedagógica pertinente.

En este sentido, la primera tarea tiene que consistir en definir, lo más precisamente posible, el concepto de discriminación, que es el fenómeno que en último término la propuesta educativa pretende contribuir a erradicar. Cuando hablamos de discriminación nos estamos refiriendo a un conjunto muy heterogéneo de actitudes y prácticas sociales e institucionales que, de manera directa o indirecta, en forma intencionada o no, propician un trato de inferioridad a determinadas personas o grupos sociales en razón de rasgos o atributos que éstos presentan y que socialmente son poco valorados o estigmatizados.

Dicho trato —sustentado, conviene insistir, en sentimientos implícitos o abiertos de desprecio— deriva tarde o temprano en restricción o negación de oportunidades de desarrollo y derechos fundamentales. La restricción de derechos, que desde mi punto de vista es el rasgo definitorio de la discriminación, deriva en exclusión social. De manera que la discriminación no es inocua, no es un mero conjunto de actitudes descorteses, expresiones impro-

* Director General Adjunto de Vinculación, Programas Educativos y Divulgación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred).

pias o conductas políticamente incorrectas pero finalmente intrascendentes que unos individuos dispensan a otros, sino una barrera que establecen unas personas para impedir a otras el acceso a bienes, servicios y derechos fundamentales. Dicha barrera se erige por diversos motivos: por razones de poder, de prestigio, por ignorancia y hasta por inercia.

Ahora bien, es cierto que cualquiera de nosotros, en cualquier momento, puede ser objeto de algún acto de discriminación. También es verdad que una persona que antes no era objeto de discriminación puede pasar a serlo si adquiere o asume voluntariamente un rasgo estigmatizado. Es el caso, por ejemplo, de quienes cambian su fe a una religión minoritaria o de aquellos que declaran una orientación sexual distinta a la heterosexual o de personas que ahora viven con VIH.

Pero no hace falta demasiada perspicacia para darse cuenta que hay personas y grupos que son más susceptibles de sufrir discriminación y que, de hecho, la padecen de manera recurrente y sistemática. Son los adultos mayores, las personas con discapacidad, las niñas y los niños, las mujeres, los indígenas, las minorías religiosas, los migrantes, los refugiados, los desplazados, las personas con una preferencia sexual distinta a la heterosexual, etcétera.

Aunque estos y otros colectivos son más propensos a sufrir discriminación simplemente por ser lo que son, hay variaciones entre los grupos y en el interior de los grupos discriminados. Por ejemplo, una mujer sufre discriminación por el solo hecho de ser mujer, pero una mujer pobre, indígena y con discapacidad la padece de manera más acentuada.

Es entonces la acumulación o la combinación de rasgos socialmente establecidos como negativos o indeseables lo que explica la modalidad, la frecuencia y la intensidad de la discriminación. A veces, sin embargo, un solo rasgo basta para generar un intenso rechazo y eso ocurre siempre que un atributo estigmatizado desafía poderes, creencias y prejuicios sólidamente establecidos. Así por ejemplo, una persona homosexual, aunque no exhiba otros rasgos socialmente desvalorizados, será mal vista y maltratada por un considerable sector de la sociedad.

Hagamos un alto aquí para recapitular sobre los rasgos característicos de la discriminación, los que podríamos identificar como los denominadores comunes a toda forma de discriminación:

- Se trata de una gama muy amplia de actitudes y prácticas sociales.

- Sustentada en sentimientos implícitos o abiertos de desprecio a determinadas personas y grupos.
- Asociados con prejuicios, estereotipos y estigmas que llevan a considerar a otras personas y grupos no sólo diferentes sino inferiores (intelectual, social, moralmente).
- Y que ameritan, en consecuencia, ser tratadas como si valieran menos.
- Lo que, en la práctica, conduce a omitir sus necesidades específicas, a invisibilizar sus demandas y a restringir sus derechos fundamentales y su acceso a oportunidades de desarrollo en condiciones de equidad.
- Generando, por esa vía, su exclusión social, que es el producto más conspicuo de la discriminación.
- La discriminación, por otra parte, afecta recurrentemente a determinados grupos y es más frecuente e intensa en la medida en que se empalman y combinan en ellos rasgos socialmente estigmatizados.

Por todo lo anterior, la lucha contra la discriminación no puede sino entenderse como una lucha cuyo propósito último es la inclusión social de personas y grupos que han sido colocados en situación de desventaja social, restituyéndoles derechos que les han sido ilegítimamente conculcados y/o generando oportunidades especiales a las que antes no han tenido acceso, y combatiendo, en forma simultánea, todos los prejuicios, estereotipos y estigmas que legitiman y alientan un trato degradante hacia ellos en razón de su condición, creencias, orientación o preferencias.

De aquí, me parece, es de donde hay que desprender los principios, propósitos, orientaciones y desafíos específicos de la educación para la no discriminación. Si esto es así, podemos afirmar que el principio rector de la educación para la no discriminación no puede ser otro que el de la igualdad, entendida no sólo como igualdad jurídica y política, sino más ampliamente como igualdad en derechos y oportunidades. Su lenguaje, en consecuencia, no es el del altruismo, la compasión o el asistencialismo, sino el lenguaje de los derechos. Y su cometido es triple: desarticular las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación, contribuir a la construcción de nuevos referentes para la interacción social y favorecer el desarrollo de competencias básicas para el reconocimiento del derecho a la diferencia, la tolerancia, la convivencia en la diversidad, la defensa y ejercicio de los derechos fundamentales y para la formación de identidades abiertas, plurales y no confrontadas.

Cada uno de estos aspectos ameritaría una reflexión más amplia. Por ahora quisiera detenerme en algunos temas que, desde mi punto de vista, resultan cruciales y que pueden constituirse en los ejes alrededor de los cuales se estructure una propuesta de educación para la no discriminación.

Un aspecto que debe estar en la base del diseño de cualquier acción educativa en materia de no discriminación y respeto a la diversidad es la relación de complementariedad que existe entre la formación de la propia identidad y el desarrollo de la empatía.

La idea de identidad es clave porque nuestra relación con la gente se ve fuertemente influida por la manera como nos percibimos a nosotros mismos, así como por la forma en que nos identificamos con unos y no con otros.

Si esto es correcto, cabe hacerse la pregunta acerca de cómo se conforma la identidad. El hecho mismo de hacerse esta pregunta ya es una toma de posición porque, como lo vamos a ver enseguida, hay personas que piensan que la identidad no es una construcción, sino una esencia, algo que ya nos viene dado de origen y que, por definición, resulta incambiable.

Mi punto de vista es diferente. La propia identidad es una construcción subjetiva que se define en la relación con el entorno y con otras personas y en donde juegan un papel decisivo aquellos que nos resultan importantes y que se convierten en nuestros referentes y modelos.

Pero nuestra identidad es el resultado complejo de la manera como nos vemos, como queremos ser y como nos miran. Al nombrarnos, al definirnos, al ponernos determinadas etiquetas, las miradas de otros contribuyen a moldearnos y acotan nuestra identidad. En particular, la mirada de aquellos que poseen algún tipo de poder suele tener un enorme peso sobre nuestra identidad. Piensen en la influencia que tiene la mirada de la madre sobre la identidad del hijo o la del maestro en la del alumno. Claro que no sólo nos definen las miradas de quienes conforman nuestro entorno más inmediato. Grosser evoca en su libro *Las identidades difíciles* lo siguiente: "Mi padre era un médico alemán que enseñaba normalmente en la Universidad y dirigía un hospital para niños. Accidentalmente era de 'confesión israelita'. Fue el índice de Hitler el que le asignó la identidad prioritaria de judío". Así que de no haber mediado ese factor externo, la fe religiosa del padre de Grosser habría sido un dato más entre varios otros y a nadie, antes del nazismo, se le hubiera ocurrido siquiera identificarlo por ese rasgo.

El asunto, sin embargo, no se reduce a la imposición de un mero rótulo a ciertos individuos o grupos. Ese rótulo con frecuencia tiene derivaciones prácticas que despojan a estos grupos e individuos de todo valor,

dignidad y derechos. La mirada del blanco sajón convirtió a las personas de piel oscura en negros, una identidad que condensaba los peores vicios y que, a ojos de aquél, justificaba su condición de sojuzgamiento. La mirada de los conquistadores convirtió a los nativos en salvajes a los que había que civilizar, etcétera.

Ahora bien, no obstante el peso que tienen esas otras miradas, y lo difícil que puede resultar cambiar el modo en que contribuyen a definirnos, lo cierto es que tenemos un cierto margen de libertad para elegir lo que somos y queremos ser, es decir, para construir nuestra identidad. Una identidad que, dicho sea de paso, no es monolítica ni inmutable. Como lo dice Alfred Grosser, la identidad es la suma de nuestras pertenencias, no una sola de ellas. Una misma persona puede ser, al mismo tiempo, nigeriana, miembro de la etnia de los ibos, súbdito británico, residente en Estados Unidos, mujer, filósofa, vegetariana, cristiana, pintora y creyente en la existencia de los ovnis: cada uno de estos grupos le da a la persona una particularidad susceptible de hacerse resaltar en contextos específicos.

Nuestra identidad, por tanto, es necesariamente identidad compuesta, múltiple, compleja, donde cada rasgo, cada atributo, cada pertenencia es una posibilidad de encuentro con los demás, un puente que nos comunica con otras personas. Entonces, ¿por qué sería necesario o aconsejable que nos identificáramos con un único grupo? Si de hecho una persona pertenece sucesiva y a veces simultáneamente a muchos grupos, el supuesto de una identidad única, que implica su pertenencia a una sola comunidad, es una pretensión absurda. "Descuidar nuestras identidades plurales a favor de una identidad 'principal' [dice Amartya Sen] puede empobrecer mucho nuestras vidas y nuestro sentido práctico […] No hay ninguna razón real para enjaularse en una prisión de identidades limitadas".

Pero las identidades de las personas no sólo son múltiples, sino también cambiantes, porque a pesar de que hay pertenencias más estables y duraderas, lo cierto es que ninguna de ellas es inmutable. Así por ejemplo, mi sentido de pertenencia a una institución puede evaporarse si cambio de empleo, mi identificación con el grupo de los casados puede variar si me divorcio, el nacimiento de una hija me incorpora al feliz grupo de los padres, y con el tiempo pueden modificarse mis afinidades políticas, mis inclinaciones religiosas, mis preferencias sexuales, mis equipos favoritos. Incluso los rasgos que parecerían más sólidos están sujetos a transformación: alguien que era yugoslavo o soviético a principios de los años ochenta, diez años más tarde ya no lo era.

Alguien podría objetar la idea de la identidad cambiante bajo el argumento de que no se puede desconocer la existencia de lo que se podrían denominar los núcleos duros de la identidad, aquellos rasgos que, siendo innatos o no, difícilmente resultan modificables. ¿Cuáles podrían ser esos núcleos duros de la identidad? ¿Acaso el sexo con el que se nace, la pertenencia étnica, el color de la piel, o alguna discapacidad congénita?

En este punto debemos ser en extremo cuidadosos para no confundir los planos en los que nos movemos. El postulado de que la identidad es dinámica y se transforma con el tiempo ciertamente no puede interpretarse como si pudiéramos modificar a voluntad ciertos rasgos o atributos que nos son característicos: puedo cambiar mi preferencia partidaria, pero no puedo dejar de tener la piel oscura ni tampoco decidir ya no ser parapléjico. Pero aun cuando determinados rasgos objetivos no puedan modificarse, sí resulta factible cambiar la manera como la propia persona mira y vive ese rasgo y, sobre todo, la manera como los demás a su alrededor miran, experimentan y se relacionan con ese rasgo. En otras palabras, aunque la identidad tenga referentes objetivos, es por definición una construcción subjetiva. Así que la afirmación de que la identidad no es inmutable nos remite más bien al tema de la libertad de la persona y a la posibilidad real de elegir nuestra identidad en vez de sólo vivirla como una imposición o como una fatalidad.

Ya se ha dicho que los seres humanos no tenemos, como las abejas o las hormigas, predeterminada nuestra existencia. Lo nuestro no es el instinto, sino la libertad. Elegimos a cada momento entre alternativas, nimias o trascendentales, pero elegimos. Es verdad que elegimos siempre en un marco limitado por diversas restricciones, pero dentro de tales restricciones hacemos uso de una libertad genuina, y cada elección nos conforma de una manera específica, nos dibuja y redibuja incesantemente. Conforme elegimos en un sentido u otro, nos construimos a nosotros mismos, vamos trazando nuestro rostro.

Si esto es así, lo que somos no es el mero despliegue de una identidad que nos ha sido originariamente dada, sino el resultado de diversos condicionamientos donde, sin embargo, juega nuestra elección personal. Elección, reitero, acotada por las circunstancias, tamizada por el peso de quienes nos rodean, pero elección al fin y al cabo. La cuestión es —no si cada uno puede elegir caprichosamente cualquier identidad— sino la manera en que podemos usar los márgenes reales que tenemos para decidir qué lugar y qué prioridad le daremos a nuestras diversas pertenencias y, sobre todo, cómo vamos a vivir esas pertenencias.

No es fácil, menos aún cuando sigue teniendo enorme fuerza y prestigio la idea según la cual uno debe ser y arreglarse a lo que es la comunidad en la que se vive. En esa visión de la identidad, la libertad individual no juega ningún papel: todo se reduce al dictado de la comunidad o al supuesto descubrimiento de la persona de lo que sería su esencia, una esencia que de ahí en adelante marcará en forma indeleble su existencia.

Es un hecho que la cultura y la comunidad dentro de las que cada persona nace dejan huellas duraderas en sus percepciones y en sus prácticas, pero ello no significa que esa persona sea incapaz de modificar su noción de las cosas y de apelar a su libertad para decidir qué es, que quiere ser y cómo quiere relacionarse con los demás.

"Negar la posibilidad de elegir donde existe esta posibilidad [nos dice Amartya Sen] no sólo es un error epistemológico: también puede acarrear un fracaso moral y político, ya que denota que se ha abdicado de la responsabilidad propia para enfrentar una pregunta socrática fundamental: ¿cómo debo vivir?" El filósofo y economista hindú añade que elegir tiene que ver con la responsabilidad, y una identidad libremente elegida se debe razonar y defender, lo cual no es necesario en el caso de una identidad descubierta. En este último caso, la persona se limita a ser lo que le dicta la comunidad, el destino, la tradición, el mito, y esa ausencia de responsabilidad sobre lo uno es y sobre los efectos que ello tiene en los demás puede ser la causa de numerosas tragedias, abusos y horrores.

Cuando se renuncia a esa capacidad de elección, cuando ni siquiera se percibe que se tiene esa libertad, cuando la identidad aparece como un fardo con el que tenemos que cargar, con frecuencia el resultado es una identidad demasiado rígida, cerrada, tribal, que se presenta como una fatalidad incambiable, como algo en lo que no tenemos intervención. Una identidad así inevitablemente marca nuestras interacciones con los demás con los signos de la intolerancia, la confrontación y la guerra.

Si me he detenido en este punto es porque me parece que una tarea pedagógica de la mayor importancia a lo largo de toda la educación básica tiene que ver con promover la construcción de identidades plurales, elegidas y en convivencia armónica con otras identidades. Las y los niños deben aprender a sentirse valiosos y satisfechos consigo mismos, orgullosos de lo que son y de su procedencia específica (cultural, étnica, lingüística, etcétera), pero sin que ello derive en una suerte de identidad chauvinista incapaz de reconocer la valía de otros, su dignidad, sus derechos, su cultura, y sin

olvidar tampoco que hay una identidad genérica que nos incluye a todos, que es la identidad de y con todos los seres humanos.

Para que ello ocurra, para que el proceso de construcción de la propia identidad no desemboque en un espíritu tribal la educación debe favorecer la reflexión sobre lo que uno es y lo que quiere ser, sobre la responsabilidad personal que implica decidir permanentemente al respecto. Pero el ejercicio responsable de la libertad en relación con nuestra propia identidad resulta imposible ahí donde no se cultivan simultáneamente otras competencias clave:

- La autonomía moral como medio para resistir las presiones del entorno y, en general, de quienes quieren limitar la esfera de nuestra libertad. ¿Ser vasco, por ejemplo, me condena irremisiblemente a ser nacionalista radical, separatista, partidario de ETA y su vocación terrorista o puedo vivir mi condición de vasco de forma tal que sin renunciar a ella pueda no ver al resto de los españoles como enemigos invasores de mi patria?
- El juicio crítico y la capacidad de discernimiento como medios para superar interpretaciones maniqueas y simplistas de los hechos. Resulta casi imposible abrirse márgenes de libertad para construir libremente su identidad si uno carece de herramientas para no sucumbir a los discursos, generalmente interesados, que todo lo ponen en blanco y negro y reinventan a cada momento y a propósito de cualquier circunstancia la lucha primigenia entre el bien y el mal, donde el mal por supuesto siempre está encarnado por los otros.
- La deliberación pública y la capacidad de poner en ella argumentos y razones con vistas a convencer a los demás sin invocar ni hacer valer ningún principio de autoridad.
- El desarrollo de un sentido de justicia a partir del cual se reconozca a los otros como sujetos de derechos, se respeten esos derechos moderando las reivindicaciones propias, y se asuma un compromiso con la promoción del principio de igualdad en derechos, trato y oportunidades para todos.
- El cultivo del respeto y la tolerancia pluralista entendidos como disposición a aceptar y a convivir con cualquier forma de ser, pensar y actuar que elijan para sí mismos las personas en el marco del Estado democrático de derecho.

- El desarrollo de capacidades para el descentramiento, la empatía y la solidaridad como vía para superar el individualismo egocéntrico, así como para estar en condiciones de comprender a los otros, y considerarlos como legítimos interlocutores.

Permítanme insistir en este último aspecto: el desafío consiste en formar un autoconcepto positivo de la persona, seguro de sí, pero no soberbio ni cerrado. Por ello, esa tarea resulta inseparable de la de favorecer el reconocimiento de los otros como seres con derechos y dignidad, y de reconocer a los otros (y de reconocerse en los otros) como seres humanos, independientemente de rasgos culturales o fenotípicos.

Pero la valoración de la diversidad pasa por la empatía. Dos autores nos ofrecen dos maneras particularmente interesantes, y complementarias diría yo, de entender la empatía: la primera, sobre la que ha escrito Fernando Savater, es aquella según la cual la empatía no sólo es la capacidad de ponerse en los zapatos del otro, sino de ver al otro como una persona con derechos y, por lo tanto, como un igual. Por su parte, el filósofo Avishai Margalit afirma que ver a un ser humano como humano "es ver un cuerpo que expresa un alma". Es una manera casi poética de decir que se trata de ver las expresiones de una persona en términos humanos y no reducirla a uno solo de sus rasgos. No ver al otro como humano o no ver el aspecto humano del otro implica una cierta distorsión en virtud de la cual, del otro sólo se ve aquello que puede describirse generalmente en términos físicos de color y forma: el otro es negro, es gordo, se viste con túnica, etcétera, o bien del otro sólo se percibe un único rasgo o una gama muy limitada de rasgos que sustituye a la persona como un todo: en una persona con discapacidad sólo se ve la discapacidad, en una persona que vive con SIDA toda la atención se focaliza en la enfermedad, etcétera.

Este reduccionismo condensa la naturaleza misma del acto discriminatorio. Superar este reduccionismo implica aprender a ver y a tratar a las demás personas en su integralidad, precisamente como personas y no como una mera sucesión de etiquetas. En un texto que escribió para la UNESCO, Betty A. Reardon, afirma que, por lo regular, se admite sin reservas a aquellos con los que nos identificamos, a los que nos parecen que son "como nosotros", pero tal apertura disminuye conforme los otros no comparten nuestros propios referentes hasta convertirse en ocasiones en recelo o en franco rechazo. Por eso la educación para la no discriminación necesita desarrollar no sólo el conocimiento de la diversidad entre los grupos y entre

los individuos, sino el genuino interés por lo que son los otros, así como la interacción creativa con ellos, enviando un fuerte mensaje de lo que juntos pueden construir.

La valoración de la diversidad implica que las y los niños tomen en cuenta a los otros, sus puntos de vista y sus formas de vida, que los reconozcan como expresiones legítimas de personas que, siendo diferentes, tienen igual dignidad e iguales derechos. Implica también que reconozcan, valoren y respeten todas las expresiones de la diversidad humana que sean compatibles con los derechos humanos y la legalidad democrática.

Es en este contexto que cobra pleno sentido la educación en valores, pero una educación no en cualquier tipo de valores sino en los valores que animan y están contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en los demás instrumentos internacionales en la materia y en las constituciones democráticas.

Lo que Amartya Sen ha llamado identidades plurales, elegidas y no confrontadas sólo pueden surgir del compromiso de la escuela con el fomento del ejercicio público de la razón, del apego a los valores democráticos y del compromiso con los derechos fundamentales de la persona.

Ahora bien, quisiera hacer una reflexión final sobre un tema que fue puesto sobre la mesa en la reunión de expertos. Mónica González, del Instituto de Investigaciones Jurídicas, decía que la mejor educación en derechos humanos que podían recibir las y los niños era ver plenamente respetados sus derechos. Estoy totalmente de acuerdo. Es un asunto que, de tan obvio, con frecuencia soslayamos.

En este punto conviene tener presente que si bien la discriminación no siempre nace en la escuela, en ella encuentra un lugar donde reproducirse y al mismo tiempo esconderse, cobijada no pocas veces por la indiferencia de la escuela y los docentes frente a comportamientos intolerantes y discriminatorios. Piénsese, por ejemplo, en el hostigamiento de que son objeto los niños pertenecientes a minorías religiosas ante su negativa a participar en actos cívicos, que con frecuencia deriva en la aplicación de sanciones, descrédito y burla. O en las y los niños que viven con VIH que no son admitidos o que son expulsados de sus escuelas. O en las y los niños que viven con alguna discapacidad y que, por esa razón, les es negado el acceso a los servicios educativos.

Y luego está esa discriminación más velada, pero no por ello menos corrosiva que se halla presente en la vida cotidiana de la escuela y dentro del aula misma y que incluye, por ejemplo, tratos preferenciales a ciertos

alumnos en demérito de otros en función de su sexo, características físicas, condición social o económica, apariencia, capacidad, ritmo y estilo de aprendizaje, etcétera. O bien, conductas de hostigamiento e intimidación de unos alumnos a otros por motivos semejantes. Hay que decirlo, frente a la presencia de actitudes y conductas sexistas, racistas, estereotipadas, la escuela y los docentes suelen pasar de largo, sea porque piensen que eso no está dentro de sus responsabilidades, sea porque estén convencidos de que lo suyo es transmitir lo que está en la currícula o sea porque no quieren buscarse problemas.

Pero ni la escuela ni los docentes pueden seguir siendo indiferentes a la problemática de la discriminación en la escuela por una doble y poderosa razón: es un asunto de justicia y es una cuestión que atañe al sentido mismo de la escuela, que es enseñar a aprender. Nadie que es discriminado puede genuinamente aprender y hacer valer su derecho a una educación de calidad.

Philippe Perrenoud ha señalado a este último respecto lo siguiente:

> Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo. Ninguna víctima de prejuicios y discriminaciones puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo lo sitúa en el blanco de segregaciones preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios.

Si somos capaces de actuar cuando alguien, quienquiera que sea, es excluido, maltratado o humillado o cuando alguien es objeto de burlas y hostigamiento, estaremos ofreciendo la mejor lección que podamos dar en materia de derechos humanos y no discriminación, porque estaremos alentando a las y los estudiantes a responder a los otros, ahora y en el futuro, con respeto, sensibilidad y consideración.

Ese es, después de todo, el propósito último de la educación para la no discriminación. Nelson Mandela resumió hermosamente lo que debe ser el sentido de la educación para la no discriminación, en su discurso de toma de posesión como presidente de Sudáfrica en 1994: "Nadie nace odiando a otra persona por causa del color de su piel, su origen o su religión. La gente

aprende a odiar, y si puede aprender a odiar, también puede ser enseñada a amar, porque el amor llega más naturalmente al corazón humano que su opuesto."

Nosotros diríamos que el desafío está en aprender y enseñar que las diferencias que nos caracterizan y nos enriquecen, crecen sobre el humus de una identidad compartida: la identidad humana. Pero en las modernas sociedades democráticas, esta igualdad básica, que no es otra cosa que la igual dignidad de todo ser humano, no puede entenderse sino como igualdad en derechos y oportunidades. Hoy una vida digna sólo puede ser una vida con derechos y a reconocer y construir esto debe apuntar la educación para la no discriminación.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

La Educación en Derechos Humanos como experiencia vital en la escuela

Mónica González Contró*

> Había una vez una niña que se llamaba Karen. Ella no hablaba bien y siempre se burlaban de ella. Todos le decían "la niña de la lengua deforme"; no porque la tuviera deforme, sino porque no hablaba bien. Nadie la quería, los maestros no le hacían caso. Entonces, un día llegó un niño nuevo que no le tenía miedo a los bravucones y se hizo amigo de Karen, y cada que la molestaban les pegaba y avisaba a la directora y los castigaba. Así Karen iba con mucho entusiasmo a la escuela, sabiendo que tenía alguien que la comprendía.
>
> Óscar Azael Segoviano Gascón, 10 años[1]

INTRODUCCIÓN

Dentro del complejo debate en relación con el tema de los derechos humanos, sin duda alguna el punto sobre la educación resulta crucial, pues supone en buena medida la posibilidad de viabilidad de un sistema democrático en el que éstos sean considerados y respetados por todos los miembros de la sociedad. En efecto, es a través de la educación como las sociedades transmiten a sus nuevos miembros los valores fundamentales que sustentan la estructura social y es así como se garantiza la continuidad y avance de la misma. En este sentido es importante aclarar que se hace referencia tanto a la llamada "educación formal", que es la que se imparte a través de un sistema institucionalizado que en el caso de las sociedades occidentales ha sido tradicionalmente la escuela, pero se incluye también a la "educación

* Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

[1] Óscar Azael Segoviano Gascón, "Eres mi mejor amigo", en *El niño que soñaba con volar: Cuentos*, Niños con alas, CONACULTA, 2004, México, p. 23.

no formal", que es la que se recibe en el hogar, principalmente por los padres, así como en los diferentes contextos sociales en los que el individuo se desenvuelve. En este caso el objetivo consiste en abordar la forma en que se produce la educación en derechos humanos en la escuela, es decir, en el ámbito de la educación formal, pero poniendo especial énfasis en la educación no formal que el niño recibe en este espacio. En otras palabras, se hablará de la importancia que tiene la forma en que se estructuran las relaciones sociales —entre maestros, iguales y autoridades— en el contexto de la enseñanza escolarizada como elemento fundamental para la educación en derechos humanos; sobre la necesidad del respeto a los derechos humanos como experiencia vital de los niños en la escuela para la creación de una cultura de respeto a los mismos.

DERECHOS HUMANOS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

Según los expertos en psicología evolutiva, el proceso de aprendizaje inicia desde el momento del nacimiento, pues el ser humano debe desarrollar inmediatamente las habilidades que le permitan ir adaptándose al medio durante los primeros días fuera del vientre materno: respirar, regular su temperatura corporal, recibir y dar información a su entorno físico y social, etc. El bebé comienza en seguida a interactuar con el ambiente que le rodea y de la respuesta que reciba ante estos intentos dependerá la motivación para seguirlos desarrollando, es decir, el niño aprende a partir de la experiencia de intercambio con las personas que están a su alrededor. Es por ello que es posible afirmar que la educación informal, que será además fundamental para la formación del vínculo afectivo que garantizará su seguridad, comienza a la más temprana edad. Durante los años siguientes, precedentes al ingreso a la educación escolarizada,[2] el niño vive un proceso de formación continuo en el que va descubriendo el mundo; en esta etapa, conocida como "preescolar", van apareciendo algunos sentimientos morales como la solidaridad,

[2] La definición de la etapa comprendida entre los dos y los seis años como preescolar, en el sentido de anterior al ingreso al sistema educativo formal, ha quedado un poco desfasada de la realidad, pues desde hace ya algunos años muchos países han iniciado la obligatoriedad de la educación antes de los seis años. México no ha sido la excepción, pues el artículo 3 de la Constitución fue reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 12 de noviembre del 2002 para establecer la obligatoriedad de la llamada «educación preescolar»: "la educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria".

la justicia y el respeto que el niño practica durante el juego, mediante el cual se produce la parte más importante del aprendizaje.

Es en la etapa identificada como "escolar" en la que el niño ingresa formalmente al sistema educativo (aunque muchos lo hacen desde antes) y la escuela se transforma, junto con la familia, en el lugar de socialización por excelencia. En este periodo se da un gran desarrollo de las relaciones de amistad hasta llegar a convertirse en un espacio de intercambio de pensamientos, sentimientos y secretos, en esta etapa se da también el juego de reglas que evoluciona desde la concepción de las normas como heterónomas e inmutables hacia la idea de éstas como expresión de la voluntad común. El niño tiene como referente durante esta fase, además de los padres, a los maestros, quienes ocupan un lugar primordial en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales. Los niños van expresando cada vez mayor interés por participar en las decisiones que les afectan, de modo que es importante que la escuela brinde los medios adecuados para ir desarrollando la autonomía. Finalmente, es en la pubertad y adolescencia cuando la independencia se experimenta como una necesidad creciente y el individuo requiere de mayores espacios de participación y poder de decisión.

En conclusión, el proceso de aprendizaje se da desde los primeros días de la vida, por lo que la educación en un aspecto tan relevante como son los derechos humanos debe comenzar a partir de ese momento y continuarse a lo largo de todo el desarrollo. Esto supone que, además de su inclusión en los contenidos de la educación formal, la educación en derechos humanos debe producirse sobre todo a través de la experiencia en la vida del niño, en especial en la escuela, lo que permitirá el desarrollo moral y finalmente la generación de una cultura de respeto a los derechos humanos durante la infancia y una vez que los niños se conviertan en ciudadanos. Para ello es fundamental que la sociedad comprenda la importancia de la escuela en la formación de los valores democráticos y las características que en este sentido deben tener las instituciones tanto en la filosofía educativa, como en el nivel estructural y en los planes de estudio.

EDUCACIÓN FORMAL Y DERECHOS HUMANOS

La historia de la infancia como categoría social está íntimamente vinculada a la institución educativa pues, tal como lo señalan los especialistas en el tema, el "descubrimiento" del niño significó su confinamiento a la escuela.

De hecho, los primeros escritos en que históricamente se comienza a mencionar a la infancia fueron dedicados a la educación. Para Phillipe Ariès la educación constituye el elemento que marca la distinción entre la sociedad medieval y la moderna;[3] según el autor, durante el siglo XVI reaparece el interés por la educación impulsado por algunos moralistas que más tarde se mezclaron con los partidarios de la Reforma[4] y ya en el siglo XVII la Iglesia y el Estado comienzan a hacerse cargo del sistema educativo, surgiendo diversas órdenes religiosas precisamente con este objetivo.[5] Sin embargo, es el siglo XVIII el que puede considerarse en Europa como el triunfo de la institución educativa, quedando los niños definitivamente separados de los adultos con el fin de ser instruidos y formados; es durante este siglo y el siguiente que se escriben los grandes tratados sobre la educación, entre los que destacan las obras de Rousseau, Tiedemann, Fröbel, Pestalozzi, Hall, etc. A partir de entonces —aunque hay que mencionar que con grandes avances pedagógicos— la educación formal ha constituido un pilar fundamental de la civilización occidental, al grado que la Declaración Universal de los Derechos Humanos la considera un derecho universal y la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas la reconoce como un derecho específico del ser humano durante la infancia.

Sin embargo, tal como lo estipulan tanto la Declaración como la Convención, el contenido del derecho a la educación no queda al arbitrio de los Estados, sino que debe revestir ciertas características estrechamente vinculadas a los derechos humanos y a la individualidad del educando; el artículo 26 de la Declaración establece textualmente lo siguiente:

> Artículo 26.
> 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

[3] Quizá sea más exacto afirmar que en el Renacimiento se dio un resurgimiento de la educación formal, pues es bien sabido que en Grecia y Roma los varones acudían a la escuela para formarse como buenos ciudadanos.

[4] Durante este siglo, Erasmo de Rotterdam publica *De civilitate forum puerilium libellius* que durante más de tres siglos fue utilizado como libro de texto para enseñar el alfabeto y el deletreo.

[5] Por ejemplo: José de Calasanz (1556-1648) fundó las Escuelas Pías; Juan Bautista de la Salle (1651-1648) fundó las Escuelas Cristianas; mientras que Vicente de Paúl (1581-1660) creó a las Hijas de la Caridad y Hospital de niños abandonados.

> 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
>
> 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Por su parte, la Convención regula en su artículo 28 el derecho del niño a la educación, mientras que el artículo 29 establece una serie de objetivos concretos de la misma para el caso de los niños, con mención expresa a que uno de los fines debe ser precisamente la formación en el respeto a los derechos humanos:

> Artículo 29.
> 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
> a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
> b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
> c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
> d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
> e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

La regulación específica de este derecho tiene dos consecuencias importantes en lo que se refiere al tema de la educación en derechos humanos: en primer lugar, como derecho humano en sí misma, pero además, por la incidencia en la formación de los valores del Estado democrático de acuerdo con las características que según los instrumentos internacionales debe tener. La experiencia del niño en ambos sentidos resulta fundamental para la educación en derechos humanos, pues la forma más efectiva de llevar a cabo esta tarea es a través de la vivencia en el entorno cotidiano, tanto de los propios como de los demás. Esto supone para el niño el ver garantizado, en primer lugar, su derecho a la educación, pero también su derecho a una educación

en la que se reconozca su dignidad y se le respete y obligue a respetar los derechos de los otros.[6]

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En efecto, la vivencia del respeto a los derechos en la propia vida del niño es indispensable para su desarrollo, así como para la asimilación de los valores de una sociedad democrática; por ejemplo, si no se garantiza el derecho del niño al juego durante la etapa preescolar, será difícil que éste despliegue los sentimientos vinculados con el desarrollo moral y que son indispensables para la generación de una cultura de respeto a los derechos humanos; si no se permitió al niño ejercitar la solidaridad mediante el juego, difícilmente desarrollará la capacidad para comprender el punto de vista del otro y la necesidad de respetar las libertades y derechos de los demás.

En lo que se refiere a esta vivencia de los derechos humanos, una de los elementos fundamentales es precisamente el que cada niño tenga acceso a la educación formal de acuerdo con la cultura a la que pertenece. Tal como se había mencionado, este derecho, pese a ser un derecho humano para todos los individuos, puede identificarse como un derecho específico de los niños y adolescentes, por ser la infancia la etapa de la vida idónea para recibir este satisfactor básico. De tal forma que un factor indispensable para la educación en derechos humanos consiste precisamente en que el niño vea reconocido y garantizado su derecho a recibirla.[7]

Este derecho, sin embargo, presenta un alto grado de complejidad, pues como se había adelantado, no se trata de recibir cualquier tipo de educación formal, lo que quiere decir que el Estado o los padres no pueden decidir arbitrariamente el tipo de contenidos y métodos educativos que se darán en las escuelas, sino que el mismo derecho a la educación presupone que ésta deberá seguir ciertos lineamientos que a su vez constituyen la otra parte de la experiencia de aprendizaje en derechos humanos. Esto significa que su enseñanza debe formar parte del plan de estudios obligatorio, pero también

[6] El artículo 3 de la Constitución mexicana establece también ciertas características y fines de la educación vinculados directamente con los derechos humanos y la democracia.

[7] El derecho a la educación tiene también importantes consecuencias en lo que se refiere a la igualdad entre los niños, especialmente en la igualdad material en el punto de partida que tiene como fin subsanar las desigualdades derivadas de ciertas circunstancias de los seres humanos provocadas por su situación familiar o social (*cfr.* Rodolfo Vázquez, *Educación liberal,* México, Fontamara, 1999, p. 115).

que el respeto a los derechos fundamentales de cada niño durante el proceso educativo es una obligación de padres, maestros y autoridades que será a su vez fundamental para la experiencia de aprendizaje de los mismos.

Pero ¿qué significa que les sean respetados sus derechos a los niños en la escuela? ¿podría interpretarse acaso como el ejercicio de las libertades como en el caso de los adultos?[8] La respuesta a estas interrogantes ciertamente no es sencilla, pero aparentemente el concepto de dignidad podría ser de utilidad para esclarecer de qué estamos hablando cuando vinculamos los derechos humanos con la infancia como etapa de la vida humana.

EL RECONOCIMIENTO A LA DIGNIDAD DEL NIÑO EN LA EXPERIENCIA EDUCADORA

Tanto la Declaración Universal como la Convención sobre los Derechos del Niño señalan como uno de los objetivos de la educación el inculcar el respeto a los derechos humanos, sin embargo, como se dijo ya, el aprendizaje más significativo del niño se produce a partir de las experiencias vitales lo que supone la vivencia de lo que significa el respeto a los derechos humanos a partir de ver respetados sus propios derechos. Esta razón sería suficiente para sostener la importancia de la creación de una cultura de respeto a los derechos en las escuelas, pero hay un motivo que va más al fondo del asunto y que consiste precisamente en que, por un principio de congruencia, no se puede exigir al niño que respete los derechos de los otros si los suyos no son garantizados, ya que el niño como ser humano tiene derecho a gozar en todos los ámbitos, pero especialmente dentro de la institución educativa, de los derechos vinculados a su personalidad moral.

El problema que surge inmediatamente se relaciona con la dificultad para definir con claridad cómo se manifiesta y garantiza el respeto a la dignidad del individuo durante la infancia y cuáles son los límites precisos de sus derechos. Es claro que los niños son distintos a los adultos, pues precisamente una de las características de la minoría de edad es el riesgo que supone el ejercicio de la autonomía total, derivada de la falta de capacidad para prever con claridad todas las posibles consecuencias de las propias acciones debido a la falta de experiencia y madurez. A pesar de lo cierto que pueda haber

[8] Los derechos humanos relacionados con las libertades son los más complejos de atribuir a los niños, por ejemplo, ¿cómo interpretar la libertad de expresión, de conciencia o de tránsito? ¿o el derecho a la participación?

en esta afirmación, es preciso hacer algunos matices, que serán también de ayuda para la delimitación de los derechos. Pero vayamos por partes.

En primer lugar, es necesario definir lo que se entiende por dignidad y que será fundamental para definir el significado del respeto a los derechos del niño. La dignidad, desde la formulación kantiana clásica, ha sido definida como la consideración de la persona como fin en sí misma, sin que pueda utilizársele sin su consentimiento como medio para obtener objetivos colectivos o de terceros valiosos. Esto nos coloca ante un aspecto problemático de los derechos del niño, que estriba justamente en el asunto del consentimiento, de tal suerte que se excluye la posibilidad de que el propio individuo decida autoimponerse sacrificios, lo que en el caso de los niños (aunque no exclusivamente) se traduce en una incapacidad para renunciar al ejercicio de sus derechos. Este aspecto se hace patente en el derecho a la educación formal, ya que, aunque el niño decidiera no continuar con sus estudios con el argumento de que esto no podría causarle un perjuicio más que a sí mismo, no sería fundamento suficiente para la renuncia al derecho. En esos razonamientos se encuentra la justificación a la obligatoriedad de la educación durante la infancia y una parte de la adolescencia.

Pese a que la autonomía puede considerarse una adquisición gradual durante la infancia y adolescencia, la dignidad como principio fundamentador de los derechos humanos se encuentra presente y debe ser reconocida desde el inicio de la vida. En el caso de los niños esto debe reflejarse también en el contexto educativo, lo que supone la exclusión de algunos métodos inaceptables, pero que desgraciadamente siguen siendo comunes en algunas escuelas, que van desde el castigo físico, el abuso psicológico, la exposición y escarnio del niño ante sus compañeros y otros similares, hasta la discriminación en caso de niños con capacidades cognitivas (en especial relativas a la lógica matemática) inferiores a las de sus compañeros. Dentro de estas prácticas es posible incluir también —pese a lo paradójico que pueda sonar— la falta de control y disciplina dentro de la institución educativa, que deja a los pequeños a merced de los más poderosos o fuertes y genera una sensación de ausencia de autoridad y límites. La escuela debe ser para el niño un lugar seguro y confiable, en el que se le respete y considere como persona y en el que existan reglas de convivencia claras e igualitarias que se cumplan, con instancias y autoridades a las que acudir cuando no sea así. La escuela constituye un microcosomos de la sociedad, en ella se reflejan las igualdades y desigualdades existentes y la forma relacional de los miembros

de la comunidad, pero en la escuela también es posible comenzar a gestar una nueva cultura de convivencia basada en el respeto a los derechos del otro.

Pero además, el descubrimiento de la dignidad del otro es una consecuencia también de la vivencia de los derechos en la medida en que el respeto a ésta sea uno de los principios de la institución educativa y así lo reflejen las reglas de convivencia y autoridades de la escuela. Precisamente es en este punto en el que se relaciona íntimamente el valor de la dignidad con el de la igualdad; el otro es igual a mí porque tiene idéntico valor moral al que yo me atribuyo. Esto implica que la tarea de educación en derechos humanos conlleva la obligación de garantizar que ningún individuo vea vulnerados sus derechos ni menoscabada su dignidad, ya sea por sus iguales, maestros o directivos.

CONCLUSIONES

Los niños aprenden lo que viven es una frase bien conocida. Podemos invertir recursos y esfuerzos en programas educativos, campañas de publicidad o actividades lúdicas para fomentar la educación en derechos humanos, pero si cada niño y adolescente no vive la experiencia de un profundo respeto a cada uno de sus derechos, incluido el derecho a participar en las decisiones que le atañen y para las que tiene capacidad, pocos serán los frutos de tan costoso esfuerzo. El aprendizaje significativo se da en la experiencia vital de ser tratado como persona, respetando la propia identidad y las capacidades únicas de cada individuo. Viviendo la democracia y el respeto a las decisiones colectivas hacia el interior de la institución educativa, y sobre todo garantizando que la escuela sea un espacio en donde se respete la individualidad, se practique la tolerancia y se valoren las diferencias, en un ambiente libre de violencia donde se experimenten las formas relacionales, se respeten los acuerdos y las reglas de convivencia. No hay fórmulas sustitutas, una cultura fundada en el respeto y exigencia de los derechos humanos sólo se construye a través del reconocimiento de la dignidad e igual consideración y respeto entre las personas.

Los niños nos expresan con claridad su percepción de la realidad de muy diversas formas y debemos tomar una postura ante sus reclamos: nosotros, padres, educadores y adultos en general podemos decidir si, como en el cuento reproducido al inicio de este texto, permitimos que los niños adquieran su seguridad respondiendo con violencia ante la injusticia, o si

queremos generar una cultura en la que haya lugar para las diferencias, y en la que sea la autoridad la encargada de garantizar que a cada quien le sean respetados todos sus derechos como pilar fundamental de la convivencia social.

BIBLIOGRAFÍA

ALSTON, Philip, Stephen Parker y John Seymour (eds.), *Children, Rights and the Law*, Oxford, Clarendon Press, 1995.

CRAIG, Grace J., *Desarrollo psicológico*, 8ª edición, México, Pearson Educación de México, 2001.

DELVAL, Juan, *El desarrollo humano*, 4ª edición, Madrid, Siglo XXI, 1999.

ERIKSON, Erik H., *Infancia y sociedad*, 11ª edición, Buenos Aires, Hormé, 1987.

FANLO CORTÉS, Isabel (comp.), *Derechos de los niños: Una contribución teórica*, Biblioteca de Ética, Filosofía del Derecho y Política núm. 90, México, Distribuciones Fontamara, 2004.

FLOUD, Jean Esther, "A Right to Education: A test-case for a Theory of Childrens' Rights", *Archiv für Rechts und Sozialphilosophie*, LXII/3, 1976, pp. 319-327.

HIERRO, Liborio L., "¿Tienen los niños derechos? Comentario a la Convención sobre los Derechos del Niño", *Revista de Educación*, enero-abril de 1991, núm. 294, pp. 221-233.

MORENO, Amparo, "La adolescencia como tiempo de cambios", en J.A. Madruga, y P. Pardo (comps.), *Psicología evolutiva*, t. II, Madrid, UNED, 1997.

OCHAÍTA, Esperanza y Ma. Ángeles Espinosa, *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y derechos en el marco de la Convención de las Naciones Unidas sobre derechos del niño*, Madrid, Mc Graw-Hill/UNICEF, 2004.

SEGOVIANO GASCÓN, Óscar Azael, "Eres mi mejor amigo", en *El niño que soñaba con volar: Cuentos*, Niños con alas, México, CONACULTA, 2004.
Los Derechos del Niño. Hacia el siglo XXI, Universidad de Salamanca, 1996.

VÁZQUEZ, Rodolfo, *Educación liberal,* México, Fontamara, 1999.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

La Educación en Derechos Humanos. Huellas del camino andado

Silvia L. Conde*

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los años 90 la educación en derechos humanos ha ido ganando espacio en la agenda pública de México. Tanto las instituciones públicas como las Instituciones de Educación Superior y organismos de la sociedad civil han impulsado programas y acciones para fortalecer una cultura de conocimiento y respeto de los derechos humanos en las niñas y niños, en los jóvenes, así como entre la población adulta. En las escuelas se han aplicado programas de estudio sustentados en enfoques prácticos y críticos, apoyados por libros de texto de altísima calidad así como por diversos materiales didácticos en los que se aprovechan las nuevas tecnologías. Se han impulsado programas de actualización y formación docente así como de formación de alumnos de distintos niveles, servidores públicos y sociedad civil. Sin embargo, aún falta un largo trecho por recorrer, ya que se aprecia un tibio impacto de estas prácticas educativas en la cultura de derechos humanos.

En este documento reviso algunas huellas del camino andado en materia de educación en derechos humanos en nuestro país, desde nuestra independencia hasta la actualidad y apunto algunos de los desafíos que se traslucen de los distintos diagnósticos de cultura política, prácticas ciudadanas y eficacia política.

* Consultora independiente. Autora de libros de texto de formación cívica y ética para primaria y secundaria.

1. La educación en derechos humanos

Las características específicas que ha tomado la EDH en cada contexto son distintas ya que estas propuestas se configuran según las condiciones y necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de cada país, la tradición democrática, las características del sistema educativo y, particularmente, la significación local que se dé a los DH. La mayoría de las experiencias latinoamericanas asumen una concepción integral de los DH, es decir, se les considera indivisibles e interdependientes, por lo que buscan tanto el "respeto a los derechos civiles y políticos como a los económicos, sociales y culturales; se propugna por la consolidación de los derechos de los pueblos" (Magendzo, 1993: 17); y se atiende tanto a la violencia directa como a la estructural. En esta concepción integral de los derechos humanos el enfoque valoral parece ser —en general— el elemento articulador de las experiencias latinoamericanas, ya que los DH constituyen "la base de una ética universal, por lo cual deben ser conocidos y respetados por todos" (Schmelkes, 1995: 7). Asimismo, enriquece este enfoque la concepción de los derechos humanos como un producto cultural históricamente contextualizado y por consiguiente sujeto a cambios y evoluciones. Desde esta concepción, el concepto de los DH tiene su raíz en el respeto a la persona humana, pero va adquiriendo connotaciones distintas en situaciones, contextos y momentos históricos y culturales diferentes. El carácter universal de los derechos humanos se historiza y no se plantea como unidad completa, autocontenida e inmutable, sino como un paradigma ético en permanente construcción, por lo que no existe como un modelo acabado, sino que es un mosaico de propuestas que dan cuerpo a un línea educativa con enfoques, puntos de partida, sentidos, significados y supuestos metodológicos comunes.

1.1 Los sustentos

La EDH toma algunos de los principios de la escuela nueva y de la pedagogía crítica; pretende la transformación de la sociedad y el cuestionamiento de las estructuras de dominación y violación a la dignidad humana a partir de la constitución de nuevos sujetos sociales y nuevas estructuras organizativas, teniendo como escenario los espacios educativos, principalmente la escuela. Supone el desarrollo moral y cívico de quienes intervienen en el proceso educativo, en aras de la constitución de una nueva ciudadanía reconocedora

del otro, más activa, más crítica y comprometida con el acontecer de su país y del mundo.

La educación en derechos humanos es un proyecto cultural y político que busca contribuir en la construcción de una nueva sociedad y considera que la escuela, si bien no es el único espacio para hacerlo, sí es uno de los que podría tener mayor impacto. Según Jorge Osorio (1989) la EDH tiene implicaciones en tres niveles

> El nivel valórico, en cuanto los derechos humanos son factor de orientación de la conciencia axiológica de un pueblo; un nivel político, en cuanto los derechos humanos son factor de defensa de los sectores más golpeados; y un nivel crítico, utópico y dinamizador de una nueva cultura que permite, a partir de prácticas concretas, ampliar los espacios de vida y democracia.[1]

Si bien las propuestas latinoamericanas han desarrollado y producido más en relación al nivel valórico, las otras dimensiones parecieran ser igualmente importantes. Para apuntar algunos de los planteamientos generales de la EDH, tomaré dos de los niveles de implicación que propone Osorio, el valórico y el político, y agregaré la dimensión pedagógica, que me parece central para la educación formal en derechos humanos.

Lo político

La educación en derechos humanos necesariamente tiene una dimensión política, ya que se trata de un proyecto político y cultural que busca contribuir a la construcción de una nueva sociedad mediante la formación de sujetos conscientes de sus derechos, respetuosos de los derechos de los demás y con las competencias necesarias para exigir su respeto.

Este propósito no se puede cumplir mediante métodos basados en un enfoque acrítico del conocimiento que entienda a la educación como "la transmisión lisa y llana de saberes, necesarios para conservar un orden existente, inmemorial o tradicional que se considera inmodificable o modificable únicamente mediante los aspectos que el mismo orden vigente permite".[2]

[1] Abraham Magendzo, María Teresa Rodas y Claudia Dueñas (1993), *Educación en Derechos Humanos en América Latina: Una visión de conjunto*, Bogotá, Consejería Presidencial para la Defensa, Protección y Promoción de los Derechos Humanos de Colombia-Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, p. 23.

[2] Carlos Cullen (1999), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Por el contrario, exige un enfoque participativo y basado en la construcción del conocimiento, en una visión crítica, en la toma de postura y en la configuración de nuevas formas de entender la realidad e intervenir en ella.

La educación ciudadana es necesariamente práctica y vivencial, requiere establecer una relación dialéctica entre la información y la acción, entre el concepto y su significación, entre los formalismos y la vida cotidiana. Esto supone incorporar explícitamente las dimensiones afectiva y ética en el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva holística. Desde este enfoque de aprendizaje y de enseñanza, la educación ciudadana incluye el abordaje crítico de aspectos sociales, económicos y políticos así como el análisis de las consecuencias que tienen distintas relaciones sociales y culturales.

La EDH pretende incidir en la transformación de ciertas relaciones de dominación y poder autoritario en las diferentes escalas de lo social, partiendo de una escala intersubjetiva y teniendo como objetivo estratégico el otro polo, el de la escala intergubernamental. En la primera escala se promueve el establecimiento de interacciones humanas fraternas y democráticas en las que los conflictos se asuman y se resuelvan de manera no violenta.

La dimensión política parece ser constitutiva de la EDH, incluso su surgimiento está vinculado a procesos sociales destacados en la historia de las naciones tanto como a múltiples luchas cotidianas que hombres y mujeres dieron durante siglos (y siguen dando) para erradicar formas de opresión y violación a la dignidad humana. Podríamos identificar dos movimientos no excluyentes:

Del cambio subjetivo a la transformación social. La acción se centra en los sujetos, quienes se forman y transforman a sí mismos y unos a otros. El punto de partida es la construcción de una base ciudadana preocupada por el bien común, por lo público, con una fuerte moral democrática que los mueva a transformar las relaciones de dominación, promover interacciones humanas respetuosas, justas, democráticas y transformar las instituciones sociales de su entorno, entre ellas las escuelas. Una escuela transformada a su vez incidiría en otras instituciones sociales y estructuras de poder como los sindicatos, los grupos de padres, la opinión pública o el mismo sistema educativo. El conjunto de cambios en las actitudes de los sujetos y en las escuelas favorece la configuración de nuevos sistemas educativos y la emergencia de nuevas prácticas sociales.

Del cambio estructural al cambio subjetivo. Acciones en la política educativa, la sociedad civil organizada, los procesos electorales, las universidades, los sindicatos y en ciertas instancias gubernamentales favorecen la producción de nuevas prácticas políticas en las escuelas y desde luego la formación de los

sujetos en este sentido. Se dice que "la realidad social tiene que ser cambiada por las vías de la democracia política […] no le exijamos a la escuela ser un islote de dignidad aislado y acosado…" y se piensa a la escuela como un espacio político… resultado de un modelo de democracia política.

Algunos cambios en la política educativa que favorecen el cambio en las escuelas y por tanto destacan su potencial aporte a la configuración de nuevas relaciones sociales, son la inclusión de líneas transversales de derechos humanos y democracia en las *curricula*, establecer condiciones para que las instituciones educativas sean dirigidas y supervisadas por personas comprometidas con los valores educacionales, promover la autonomía local y la participación social en la toma de decisiones relativas a la educación y propiciar la autonomía pedagógica de las escuelas.

Estas cadenas de transformaciones no siguen un patrón fijo ni se dinamizan desde una causalidad dura, sino que se reconoce que el cambio social está sobredeterminado por movimientos de la más diversa índole. Los fundamentos expresados por la Corporación Región de Colombia, podrían ser un claro ejemplo de esa dimensión:

> No sólo pretendemos formarnos comuntariamente como sujetos, sino como ciudadanos capaces de incidir en lo público. Los derechos humanos dotan de elementos para defender, exigir y conocer derechos. La participación ciudadana vehiculiza la lucha por el cumplimiento de los derechos y hace a las personas aptas para la injerencia en lo político, en lo de todos que se ha ido privatizando y utilizando en contra de las mayorías desposeídas. Un trabajo de educación en derechos humanos debe afectar a la sociedad política haciéndola más consciente y responsable, enfatizando su razón de ser no para sí mismos, sino para el bien común.[3]

Aunque en algunos trabajos se hace referencia a una función reproductora de la escuela, éste no parece ser un argumento que sostenga el grueso de las experiencias latinoamericanas, incluso algunas aclaran delimitar su postura: "No admitimos la tesis de que la educación sistemática es intrínsecamente conservadora, limitándose a reproducir el estado de cosas imperante. Estamos convencidos de que el sistema educativo puede contribuir positivamente a transformar la sociedad eliminando las injusticias y atrasos".[4]

[3] Francisco Bustamante (1993), "Experiencias y estrategias de formación docente en derechos humanos", en *Educación y derechos humanos, cuadernos para docentes* (19), 6, Montevideo, Servicio, Paz y Justicia, pp. 6-7.

[4] Francisco Bustamante y María Luisa González (1992), *Derechos humanos en el aula. Reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media*, Montevideo, Servicio, Paz y Justicia, p. 20.

Los fines de la EDH no se quedan en el plano del cambio de actitudes personales, sino que incluyen la formación de una nueva cultura política y la búsqueda de un nuevo orden simbólico, que pasa por el cuestionamiento de las actitudes violatorias presentes en la vida cotidiana, pero que también aspira a tocar las instituciones y las cúpulas de poder. El papel asignado a la escuela es explícitamente político, por lo que se exige develar todos los componentes ideológicos implícitos en el quehacer educativo.

Lo valoral

La producción de experiencias y conocimiento en torno a la dimensión valoral de la EDH es tan amplia y diversa que una revisión detallada rebasaría los propósitos de este trabajo, por lo que sólo destaco la fuerza que lo valoral tiene para el proyecto de educar en derechos humanos como estrategia de transformación política y cultural.[5]

Los DH están sustentados en un conjunto de valores[6] que gozan de un amplio consenso y se han convertido en mínimos éticos que permiten imaginar y construir una sociedad en congruencia con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos. El asunto es que algunos actos de poder y rasgos de nuestra vida cotidiana no responden a estos valores, sino que se orientan por intereses y pautas éticas que incluso llegan al extremo de la tortura, el genocidio, las guerras, el maltrato infantil, la depauperización, la destrucción del medio ambiente, entre otros. Para cuestionar estos hechos y lograr que nunca más vuelvan a ocurrir, es preciso desarrollar moralmente a las personas y contribuir a la construcción de sociedades organizadas de acuerdo al paradigma ético de la democracia. Según Schmelkes[7] para el caso de América Latina, "las exigencia de formación valoral giran en torno

[5] Para una revisión detallada de la dimensión valoral de la educación en derechos humanos se recomienda el texto de Sylvia Schmelkes *Educación para los derechos humanos y la paz en el marco de una formación valoral. Estado del conocimiento y de la práctica en América Latina*, 1995.

[6] Los valores son apreciaciones, opciones y significantes que afectan a la conducta, configuran y modelan las ideas y condicionan los sentimientos de las personas. Deben ser elegidos libremente entre diversas opciones. Los valores de una sociedad se construyen gradualmente y están definidos por el lugar y el momento histórico que viven los individuos a partir de un proyecto de ser humano y sociedad. Han estado presentes a lo largo del desarrollo de la humanidad, han cambiado y ocupado diferentes jerarquías, están manifiestos en cualquier acto de la vida rigiendo nuestro comportamiento y formas de percibir el mundo. Por ello, no podemos decir que existan valores absolutos ni jerarquías aplicables a todas las personas.

[7] *Op. cit.*

a la formación de ciudadanos capaces de conocer, defender y promover los derechos humanos, tanto de ciudadanos como de los pueblos".

Educar en derechos humanos es formar actitudes, es "concebir la educación como un proyecto profundamente moral cuya dimensión axiológica y sentido ético están comprometidos con la formación humana, por lo que le asiste convertirse en un instrumento privilegiado para construir estilos de convivencia social respetuosa de estos derechos"[8] La fuerza de lo valoral se refleja en la convicción de que

> …un proceso educativo basado en los valores de los derechos humanos apuntará necesariamente al desarrollo en los alumnos de capacidades cognitivas, valóricas, actitudinales que les permitan tomar decisiones que tiendan hacia la vigencia de los derechos humanos; hacia la transformación de esta sociedad en una respetuosa de la vida, de mayor justicia social, política y económica, de protección de la libertad de todos, de derecho a un trabajo digno, de eliminación de todo tipo de discriminación, de compromiso con la paz y la solidaridad.[9]

Las sociedades democráticas parecen exigir a los sistemas educativos la incorporación de los valores de la democracia y los derechos humanos, por ello se aspira a que el sujeto posea una ética ciudadana basada en:

- Los mínimos éticos derivados de los principios universales de los DH y de los valores de la democracia tales como la libertad, la igualdad, la justicia o la solidaridad;
- la solidaridad y la responsabilidad pública para actuar y participar en los campos de la argumentación, de la democratización de los espacios públicos y en la acción ciudadana en relación con los problemas comunitarios
- el compromiso con el conocimiento y defensa de los derechos humanos;
- el reconocimiento de la interculturalidad, de la cualidad multiétnica de la sociedad mexicana, la tolerancia y muy enfáticamente la solidaridad y la responsabilidad
- el reconocimiento de la diversidad de género y la necesidad de promover la equidad entre hombres y mujeres; y
- el desarrollo de un juicio moral autónomo.

[8] Florencia Vallvé (1992), *La propuesta educativa de los Derechos Humanos*, Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos núm. 2, Santiago, PIIE-IIDH, p. 1.

[9] Ma. Teresa Rodas (1992), *La propuesta educativa de los Derechos Humanos*, Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos núm. 1, Santiago, PIIE-IIDH, p. 10.

La dimensión ética de la educación ciudadana se expresa en ejes temáticos:

Los Derechos humanos	La paz	La Democracia,
Constituyen el paradigma ético de la humanidad susceptible de universalización, basado principalmente en la noción de dignidad humana y concretado en valores como igualdad, justicia, fraternidad, paz y libertad	Entendida como el estado de vigencia plena de los derechos humanos, más que como ausencia de guerra. Se concreta en un conjunto de valores que orientan la construcción de un mundo más pacífico, donde impere la convivencia social armoniosa y tolerante.	Sustentada en principios de convivencia definidos a lo largo de la historia como la amplia participación en los asuntos de todos, la igualdad, la tolerancia, la pluralidad, la autolimitación, la cooperación, el respeto, el diálogo y la responsabilidad.

Lo pedagógico

El enunciamiento de los derechos humanos por parte de la comunidad internacional no ha sido suficiente para que éstos se incorporen a la cultura, por ello el mandato de UNESCO de promover los derechos humanos supone que es necesario aprender a vivir respetándolos. El desafío es configurar una pedagogía de los derechos humanos.

En esta construcción, las experiencias latinoamericanas asumen un enfoque amplio[10] con una orientación valoral desde un paradigma holístico, es decir, desde "una visión que incorpora y respeta todas las dimensiones vitales del ser humano"[11] y se han orientado hacia la formación de ciudadanos y la educación para la democracia, inicialmente desde los derechos civiles y políticos. Por su parte las experiencias europeas parecen enfatizar la educación para el desarrollo, la paz, la no-violencia y la cooperación internacional.

Sobre la pedagogía de los derechos humanos se ha escrito mucho, la diversidad e incompletud de los modelos educativos en derechos humanos da cuenta de que esta dimensión está en construcción y cada experiencia educativa busca hacer un aporte o una precisión en este campo. Al parecer, la discusión sobre la pedagogía de los derechos humanos se ha centrado en tres ámbitos: los fines, los métodos, y el currículo.

[10] Aunque es fuerte la postura integral y vivencial de la EDH, también hay experiencias que enfatizan en el conocimiento del catálogo de DH contenido en los diferentes instrumentos internacionales y nacionales, particularmente los relativos a los derechos civiles y políticos. Esta sería una educación **sobre** los derechos humanos desde un enfoque *restringido,* mientras que un enfoque *amplio* promueve el conocimiento y vivencia de los mismos a partir de la reflexión sobre su respeto o violación en la vida cotidiana; la construcción de relaciones, actitudes y valores acordes con sus principios; la vivencia de la democracia y de la no violencia; y el ejercicio del pensamiento crítico a partir del conocimiento y análisis integrales de los aspectos normativos de los DH. Se estaría educando **en y para** los derechos humanos.

[11] Rodas, *op. cit.*, p. 14.

Fines: Se busca una pedagogía interdisciplinaria, pertinente, para la acción, para la resolución de conflictos, una pedagogía de la pregunta, del cuerpo, de la responsabilidad, de la integración; una pedagogía que de una preocupación más personal-subjetiva se trascienda a una más objetiva, centrada en la humanidad.

Métodos: En este plano se pueden encontrar puntos de partida más o menos compartidos. Como el reconocimiento de la no neutralidad de la educación, la insistencia en la toma de conciencia acerca de las actitudes y valoraciones implícitas del docente o de la organización áulica, de tal manera que exista congruencia entre lo que se enseña y la forma como se enseña, incluyendo en la forma las condiciones objetivas y estructurales en las cuales se desarrollan los procesos educativos. Otro punto en común es que el saber de los derechos humanos es integral y "su enseñanza implica mucho más que la utilización de métodos cognoscitivos... requiere más de información fáctica, debido a que entraña actitudes, valores y sentimientos y por tanto debiera incluir una dimensión afectiva".[12]

Algunos autores han apuntado las características de las metodologías en derechos humanos, entre las que destacan el establecimiento de un clima, tanto escolar como áulico, de diálogo, confianza, respeto y aceptación; el ejercicio continuo del análisis crítico; las oportunidades de autodescubrimiento, problematización, solución de problemas. El enfoque que parece resumir la propuesta metodológica de la EDH es el socioafectivo ya que es el "desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás mediante la combinación de experiencias reales y del análisis".[13] Desde este enfoque se pretende "combinar la información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. La empatía, el sentimiento de concordia y correspondencia con el otro, supone seguridad, confianza en uno mismo, así como la habilidad comunicativa verbal y no verbal. Se trata de que como individuos que forman parte de un grupo, cada persona viva una situación empírica, la sienta, la analice, la describa y sea capaz de comunicar la vivencia que le ha producido".[14]

[12] UNESCO (1983), *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, París, UNESCO, p. 185.

[13] UNESCO, *op. cit.*, p. 105.

[14] Seminario de educación para la paz. (1989), *Unidad didáctica derechos humanos*, Madrid, Asociación pro derechos humanos de España, pp. 48-49.

En el tratamiento de los valores se parte de los métodos y técnicas que generan procesos reflexivos que permitan que los alumnos sean conscientes y responsables de aquello que valoran, aceptan o piensan y pongan atención en los motivos por los que toman una u otra decisión en un conflicto de valores. Asumir la existencia de conflictos, buscar su manejo y resolución de manera creativa y no violenta es parte de la metodología de la educación en derechos humanos; para ello se considera importante que los grupos escolares se constituyan en torno al conocimiento, la confianza y la cooperación. El juego didáctico y cooperativo es un componente de este enfoque y consiste en desarrollar experiencias socioafectivas en el marco de un clima grupal distendido, en donde todos los participantes aprendan y disfruten.

El curriculum. Se plantea que es importante que los derechos humanos adquieran poder al interior del currículum explícito y que se trabaje en el plano del implícito. Si bien se espera una validación curricular de los derechos humanos mediante la incorporación de fines, objetivos y contenidos de DH al currículum oficial y el desarrollo de líneas curriculares transversales que permeen toda la *curricula*, parece existir un consenso en el sentido de privilegiar el trabajo sobre el currículum oculto por considerar que en este plano se tiene mayor impacto formativo. Se insiste en que los derechos humanos deben impregnar el ambiente escolar, por lo que algunas experiencias trabajan especialmente sobre los contenidos implícitos, es decir, sobre las actitudes y valoraciones que necesariamente se dan en la interacción humana especialmente en los procesos educativos. De ahí que se promueva la construcción de relaciones pedagógicas horizontales, democráticas y fraternas como un elemento de congruencia en los procesos de EDH.

Algunos contenidos básicos de la EDH son los siguientes:

- El conocimiento y ejercicio de los derechos y deberes fundamentales.
- El uso inteligente de la fuerza, así como las habilidades y actitudes para resolver los conflictos de manera no violenta.
- El conocimiento y la interiorización de normas tanto como el desarrollo de la capacidad legislativa.
- El desarrollo de habilidades comprender, analizar y procesar críticamente la información que entregan los medios de comunicación.
- El uso del conocimiento para la participación, la toma de postura, el diálogo o el ejercicio de la función pública.

- La construcción de identidades colectivas (sujetos) que defienden, crean derechos y buscan su reconocimiento en la sociedad y en las instituciones.
- Formación de la virtud civil, de la solidaridad y la responsabilidad pública de actuar y participar en los campos de la argumentación y de la defensa de los derechos.
- El desarrollo de valores y prácticas solidarias hacia las víctimas del totalitarismo, de la injusticia social, la discriminación y otras violaciones a los DH.
- Formación crítica y creación de capacidades para intervenir en la cultura productiva y en el mundo del trabajo.
- La formación de habilidades y actitudes de respeto a las diversidades y de lucha por la equidad de género, la multiculturalidad y todas las formas de pluralismo.

2. Huellas del camino andado

La escuela contribuye a la educación en derechos humanos al sentar los cimientos de una ciudadanía que se consolidará fuera de las aulas, ya que la educación formal tiene claras limitaciones para ofrecer una experiencia concreta para el establecimiento de nuevas formas de relación e interacción social. Los tres niveles mínimos de intervención de la escuela en este campo son: la promoción de una subjetividad basada en la concepción de sí mismo como sujeto de derechos, el establecimiento de formas concretas de respeto a los derechos humanos, y el desarrollo de competencias específicas promover y defender los DH. Estas tareas requieren complementarse con los procesos educativos que ocurren fuera de la escuela, en la sociedad entera.

Los programas de EDH emanados de la escuela no son nuevos. Desde la posguerra mundial se apela a una educación para la "Comprensión y cooperación internacional" o de una "Educación para el desarme" como vehículo para frenar el peligro de otra guerra mundial. A mediados del siglo XX emerge en distintas latitudes el interés de potenciar la fuerza formadora de la escuela para construir en las conciencias de las generaciones jóvenes una visión de la realidad en la que no tengan lugar los horrores que históricamente ha sufrido la humanidad, a la vez que se promueva un compromiso por la construcción real de la utopía de un mundo en paz y con justicia social.

Estos esfuerzos dieron lugar a un movimiento de educación cívica cuyos rasgos se fueron configurando en función de los fines, de la concepción de democracia y de ciudadanía así como del contexto de aplicación. Desde luego que la concepción del civismo que nos interesa destacar toma distancia del civismo acartonado a favor de una educación cívica moderna, revisada, que incorpore la vida cotidiana como fuente de conocimientos y de situaciones que le den sentido a las leyes, valores y procedimientos, además, que se asocie a la resolución de los problemas de la vida en la búsqueda de una convivencia más cualificada.[15] Se asume así una franca crítica al civismo que se concentra en una asignatura, orientada generalmente hacia la esfera cognoscitiva, con un carácter fundamentalmente informativo y teórico, con una tendencia a desligarse de la práctica, que enfatiza el culto a los héroes y los símbolos patrios, que en general no estimula la participación política o el desarrollo de habilidades para la organización y la intervención en asuntos de interés común. Este civismo como sinónimo de compendio de leyes y procedimientos sin referente real, desde una perspectiva neutral, formalista, abstracta y legalista no sirve para formar ciudadanía.

Diversos acontecimientos socio políticos contribuyeron con esta ruptura. La postguerra y diversos episodios de violencia (la balcanización de Europa, la amenaza permanente de una guerra entre el mundo occidental y el mundo árabe, la guerrilla, la violencia generada por el narcotráfico, los movimientos de liberación nacional o el zapatismo mexicano); el deterioro ambiental; el empobrecimiento salvaje de una parte de la humanidad como producto de los modelos económicos poco efectivos; o el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural con el consiguiente impacto en la idea de Estado-Nación, entre otros factores. La nueva configuración de la sociedad, más crítica, más participativa, más organizada, más fracturada y reconocedora de las diversidades, exige un viraje en los fines, ya que no basta con promover el conocimiento de la ley y el desarrollo de la Identidad Nacional, sino que implica una educación que construya nuevas subjetividades y contribuya a reconstruir la trama de relaciones sociales, mediante la reconquista de la confianza en el otro y la revaloración de la solidaridad. Estos y otros imperativos de la realidad socio cultural y política obligaron

[15] Camilo Castellanos y Rocío Lozano Riveros (1998), "Lineamientos curriculares en la Constitución Política y la democracia. Orientaciones para la formulación de los Currículos en constitución política y democracia" en *Sala de lectura. Educación en valores*, Santa Fé de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional-Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico. Grupo de Investigación Pedagógica.

a superar la concepción del civismo como forma sin contenido, como rito sin implicación, como formalismo.

Los movimientos a favor de la paz, la protección del medio ambiente, el respeto a los derechos humanos, la defensa de la democracia, así como la perspectiva de género o la multiculturalidad necesariamente enriquecieron los procesos de educación política de la ciudadanía. Hagamos un rápido recorrido por esta historia.

2.1 La urgencia de la paz

El marco de un mundo dividido y en recomposición, la ONU a través de la legislación y de diversas iniciativas lanzadas desde la UNESCO, sienta las bases para una educación para la paz y los derechos humanos. Se plantea como prioridad para la humanidad el conocimiento y respeto de los derechos humanos, así como la educación para la comprensión y la cooperación internacionales, para lo cual los Estados deberán promover esta tarea desde los sistemas educativos. En Europa se da fuerza al movimiento de Educación para la paz, centrado en procedimientos de lucha no violenta y resolución de conflictos, el cual se complementa con perspectivas de educación para el desarrollo, basadas en la comprensión de los problemas del llamado "tercer mundo".

2.2 Dictadura, represión, ollas comunes y educación popular

Durante la década de los años 50, los principios de la educación para la paz permearon los discursos políticos en América latina (AL), pero tuvieron poco impacto en programas y acciones concretas. A finales de los sesentas, emergen movimientos estudiantiles, populares y campesinos que reivindican el respeto a los derechos humanos, los cuales paulatinamente van dando cuerpo a una sociedad civil que se enfrenta a las condiciones de represión y violación a los derechos humanos cometidas principalmente en el marco de gobiernos autoritarios o de estallidos sociales. Destacan los casos de Chile, Uruguay, Argentina y Brasil, aunque desafortunadamente en México también hay importantes situaciones de represión y violencia como el tristemente célebre 2 de octubre del 68, la guerrilla urbana y la de las montañas o la represión en los setentas, las cuales desencadenaron movimientos el encabezado por Rosario Ibarra de Piedra y cuyo objetivo ha sido desde entonces la búsqueda de detenidos desaparecidos.

En los años 80 organizaciones sociales de AL promueven el conocimiento y respeto a los DH como estrategia política y cultural para frenar la violencia directa y estructural, buscar la verdad y la justicia e impedir que estas violaciones vuelvan a ocurrir. La educación popular, sustentada en una base social amplia y organizada para resistir la violencia a través de distintos mecanismos, plantea la necesidad de una acción educativa orientada a promover una reflexión sobre las causas de las violaciones a los derechos humanos y sobre la construcción de condiciones estructurales de justicia, paz y libertad.

Las condiciones organizativas de ciertos sectores sociales en la región favorecieron el florecimiento y sostenimiento de procesos de educación no formal para el desarrollo de acciones de respeto y defensa de los derechos humanos en sus dimensiones más concretas: luchar para que los desaparecidos aparezcan, organizarse para la construcción de viviendas y escuelas, acceso a la alimentación a través de ollas comunes, etcétera.

La acción civil ante las dictaduras inicia un movimiento de educativo basado en la reflexión y acción crítica en torno a la urgencia de educar en DH, como respuesta a las acciones de represión y violación a estos derechos cometidas por los gobiernos autoritarios. Desde la educación popular se planteó la necesidad de una acción educativa orientada a reflexionar sobre las causas de las violaciones a los derechos humanos con el fin de buscar justicia, reparar las heridas dejadas por las dictaduras y crear una cultura de defensa de la dignidad humana, de tal manera que la misma población evitara que las violaciones a los DH volvieran a ocurrir. Esta preocupación se trasladó a la educación formal, considerando que es posible impulsar una educación concientizadora, preventiva y reparadora.

2.3 Vámonos a la escuela

Al disminuir la represión dictatorial y aumentar la conciencia política ciudadana, la preocupación por educar en torno a los DH se traslada a las escuelas, considerando que desde ahí se puede contribuir a la reparación de las heridas dejadas por las dictaduras así como a la construcción de una nueva cultura y una nueva sociedad, en la cual se eviten las violaciones y se establezcan relaciones sociales respetuosas de la dignidad humana.

Las acciones que inicialmente tomaron fuerza por las contingencias y emergencias locales, pronto se perfilaron como un movimiento civil que fortaleciera las acciones preventivas, formara una ciudadanía capaz de hacer

frente a las violaciones a los derechos humanos y constituyera un campo teórico, metodológico y conceptual con fuerza académica y política para incidir, entre otros ámbitos, en la agenda educativa.

Las escuelas son espacios privilegiados para la EDH ya que asumen una función de socialización cada vez más compleja y diversificada, lo que contribuye a la construcción de una cultura de respeto a los valores de la dignidad humana. Dentro del aula se generan procesos de aprendizaje basados en la construcción del conocimiento, en la participación activa de los alumnos, así como en el establecimiento de relaciones horizontales y afectivas maestro-alumno, alumno-alumno. En el plano de la organización escolar se promueve la vivencia cotidiana de los derechos humanos y la vida democrática a través de la amplia participación y la resolución no violenta de conflictos, por ejemplo.

Para lograr estos propósitos es necesario modificar la organización escolar y las características de la práctica educativa, de tal manera que efectivamente se desarrolle en la escuela un proceso de conocimiento y vivencia de los DH y la democracia. En la escuela que la EDH imagina se vive un liderazgo democrático, ejercido por el director o por otra figura organizativa; se fomenta el trabajo colegiado en la planeación y la autonomía en la toma de decisiones pedagógicas; existe flexibilidad en los tiempos y espacios para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje; se contemplan tiempos de descarga académica que permitan la formación y autoformación de los docentes, en lo pedagógico en general, y en derechos humanos en particular; los padres y madres de familia participan activa y críticamente en el proceso formativo de sus hijos considerando a la familia como uno de los vínculos que tiene la escuela con la cultura exterior.

El horizonte de actitudes y prácticas que se espera transformar o construir en las escuelas incluye diversificar la demanda, garantizar la cobertura, incluir contenidos, dar un sentido ético a la educación, cambiar las formas de organización y los métodos de trabajo, formar docentes comprometidos con la promoción y vivencia de los valores democráticos, propiciar la participación y la corresponsabilidad de los sujetos escolares, la elaboración de proyectos institucionales y crear condiciones institucionales para que las libertades de pensamiento, de opinión y de determinación, sean parte orgánica de la cultura escolar.[16]

[16] Abraham Magendzo (1996), *Currículum. Educación para la democracia en la modernidad*, Bogotá, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación/Instituto para el desarrollo de la democracia Carlos Galán.

2.4 El fortalecimiento de la democracia

Con la caída del bloque socialista y la recomposición unipolar del mundo la democracia adquiere una hegemonía política que se expresa en los avances de la oposición, la participación ciudadana, la alternancia en el poder y los procesos educativos.

En general la educación para la democracia busca formar una base ciudadana que consolide la democracia política y contribuya al fortalecimiento del desarrollo político, social y económico de los Estados. En las propuestas revisadas se espera que las escuelas formen ciudadanos productores de prácticas sociales democráticas, aunque algunos reconocen las limitaciones de ésta como agentes del cambio social frente a otros agentes socializadores y a otras esferas de decisión política y económica.

2.5 La equidad de géneros

Durante décadas la búsqueda de la equidad entre los géneros y de un mayor respeto a los derechos de las mujeres se expresó principalmente fuera de las escuelas pero esta temática fue penetrando en las escuelas a medida que se lograron avances en las conciencias de las mujeres y los hombres, en las formas de relación entre los géneros y en las condiciones reales de equidad.

En México, desde 1998 se ha ido incorporando la perspectiva de género a los programas de educación básica, así como a los libros de texto. Algunos contenidos que destacan son los relativos al empleo de un lenguaje incluyente, a la comprensión de la construcción cultural del género, la discusión con los estereotipos de género, así como la reflexión sobre los prejuicios que sustentan la discriminación y la iniquidad.

2.6 El respeto a la diversidad cultural y a los derechos de los pueblos indios.

El derecho a la diversidad cultural, sexual, étnica y religiosa ha sido severamente lesionado a lo largo y ancho del mundo. Ante las condiciones de represión, intolerancia, discriminación y exterminio de los "diferentes", han emergido movimientos civiles de defensa de los grupos minoritarios y de los pueblos indios.

En nuestra Constitución se reconoce que México es un país pluriétnico y multicultural, aunque en la práctica existen situaciones en las cuales se atenta contra el derecho a la diversidad. Es por ello que en los últimos años

se han fortalecido en el currículo de educación básica los contenidos y valores que desarrollen en las personas la tolerancia y la capacidad de respetar las manifestaciones culturales, étnicas y religiosas; así como la capacidad de defender su derecho a preservar su cultura y practicar su religión.

Todos estos enfoques educativos han seguido su propia ruta creando alternativas metodológicas, aunque han confluido en la construcción de una andamiaje teórico conceptual con referentes comunes. Como distintos abordajes de la educación cívico-política, estos enfoques han configurado una concepción de educación ciudadana cuyo principal propósito es construir ciudadanías activas.

3. La educación en Derechos Humanos en México

Aunque es reciente el desarrollo de la educación en derechos humanos como línea educativa, en la historia de la educación pública de nuestro país se puede ver que los valores y contenidos de derechos humanos han estado presentes en el discurso educativo oficial por lo menos desde el periodo de la posguerra, es decir, desde el sexenio de Ávila Camacho, aunque con distintas denominaciones y diversos fines políticos. Para los efectos de este trabajo, es importante hacer un breve recorrido histórico sobre la relación de los DH con la educación formal para dimensionar el proceso de construcción social de una determinada concepción educativa de los derechos humanos, que se concreta a principios de los años 90 como parte de la política educativa y como una de las banderas de algunas organizaciones civiles.

3.1 La EDH en el discurso educativo oficial

En México la democracia y los derechos humanos han estado explícitamente incluidos en el marco filosófico y normativo de la educación básica como contenido, valor y fin desde hace más de 60 años a través del artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación,[17] los planes y programas de estudios e incluso en los libros de texto gratuitos para el caso de primaria. Sin embargo, las condiciones actuales de nuestra sociedad han renovado en diversos sectores, la convicción de que las escuelas deben formar de manera intencionada y sistemática ciudadanos conocedores y respetuosos de los derechos humanos.

[17] Antes llamada Ley Federal de Educación.

El marco filosófico para la educación propuesto durante el avilacamachismo a partir del pensamiento de Torres Bodet y la consecuente reforma al artículo tercero es una de las primeras referencias a lo que podría ser una educación que respondiera a los fines de la UNESCO. En el pensamiento de Torres Bodet, se incluían como parte del perfil ético del "Ciudadano del porvenir" la lealtad, la conciencia de los derechos y la voluntad para exigirlos, la independencia, autocrítica, virtud, veracidad, fidelidad y energía. (Muñoz, 1988). Los valores y principios de derechos humanos que se incorporaron a la nueva redacción del artículo tercero en 1946, amor a la patria, solidaridad internacional, independencia política, justicia, libertad de creencias, democracia, nacionalismo, igualdad de derechos, mejor convivencia humana y fraternidad, permanecieron hasta 1993, cuando se reforma nuevamente el artículo tercero y se incorpora el reconocimiento al derecho a la educación y la noción de dignidad humana.[18]

La reforma del 46 significaba, según la opinión pública de la época, un paso importante hacia la libertad, sin embargo algunos grupos de padres de familia y de estudiantes universitarios no quedaron conformes porque el nuevo texto del artículo 3º "mantenía el *totalitarismo de Estado,* dejaba ambigua la idea de libertad y era impracticable por hallarse en pugna con los preceptos de libertad y democracia de la Constitución, por profesar una doctrina dogmática y chocar con la libertad de cátedra".[19] Particularmente la Unión de Padres de Familia exigía respeto al derecho de los padres a educar a sus hijos en lo espiritual y moral, partiendo de los principios de la UNESCO: la libertad de la familia, la dignidad humana, la libertad de trabajo, la defensa de la conciencia infantil y el derecho de los padres a educar a sus hijos.

En el sexenio de Ruiz Cortines (1952-1958) el Plan de Estudios de Primaria consignaba entre las finalidades de la historia "afirmar en los alumnos los ideales democráticos de México"; en el civismo "crear en el educando convicciones y actitudes definidas acerca de los ideales democráticos de nuestro país y de la humanidad"; y en la secundaria "continuar el desenvolvimiento armónico del individuo, basándose en la comprensión de las diversas actitudes del hombre compatibles con la dignidad humana y

[18] Rodrigo Medellín y Carlos Muñoz Izquierdo (1973), *Ley Federal de Educación*, México, Centro de Estudios Educativos.

[19] Ernesto Meneses Morales (1988), *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, p. 327.

encaminadas a prepararlo para la vida dentro de la libertad, la democracia, la justicia y la paz".[20]

La crítica hecha a los libros de texto de ese tiempo apuntaba a la omisión de la enseñanza del deber, del conocimiento de la ley, de los derechos ciudadanos y de la debilidad de la persona humana así como el derecho natural. Lo moral también fue un elemento del debate, toda vez que los padres de familia y la opinión pública opinaban que una educación integral debía incluir la formación religiosa, la cual era vista como única posibilidad de educación moral. La UNPF continuaba esgrimiendo como argumento de peso el mandato de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), que en su artículo 26 señala que "los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos" con lo cual el Estado tuvo que reconocer en 1951, la posibilidad de ceder la libertad plena a las escuelas particulares que quisieran ser confesionales y reservar la educación laica para la educación publica.

Siendo Torres Bodet Secretario de Educación de Adolfo López Mateos (1958-1964), el objetivo general de la educación media incluía el desarrollo de actitudes que "aseguraran su convivencia social en la libertad, la democracia, la justicia y la paz".[21] En el marco de la revisión de los programas de educación primaria, expone el perfil del ciudadano a formar:

> Un mexicano dispuesto a la *prueba moral de la democracia*, entendiendo a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, siempre perfectible, sino como un sistema de vida orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo... un mexicano que fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva de paz para todos y de libertad para cada uno, que incumbe a la humanidad entera, lo mismo en el seno de la familia, de la ciudad y de la nación, que en el plano de una convivencia internacional, digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres.[22]

Durante la gestión Díaz Ordaz-Agustín Yáñez, se reafirma el contenido social y político de la educación en tres valores: 1) integración de la nacionalidad mexicana; 2) consolidación de la libertad y la democracia, en especial a partir del conocimiento de la Constitución y 3) conquista de mejores condiciones de vida. Se pedía al maestro convertirse en "el conductor de los

[20] Meneses, *op. cit.*, pp. 409-411.
[21] Meneses, *op. cit.*, p. 518.
[22] Jaime Torres Bodet (1965), *Discursos*, México, Porrúa, p. 444.

avances democráticos, el defensor de toda conquista e impulsor de variadas reivindicaciones"[23]

Durante este periodo y el de Echeverría emergen sujetos sociales involucrados en la lucha por el respeto a los derechos humanos, como los grupos estudiantiles y el movimiento encabezado por Rosario Ibarra de Piedra. Este último articulado en torno a los derechos políticos y los detenidos desaparecidos y denominado Comité pro Defensa de Presos, Perseguidos y Exiliados y Desaparecidos Políticos (CDPPEDP).

En el periodo de Luis Echeverría se promulga la Ley Federal de Educación (LFE) y se impulsa la Reforma Educativa que incluyó "el diálogo, la participación y el consenso" guiada por la intención de "apertura democrática y la necesidad de instaurar un orden social más justo", principios discursivos de este sexenio. La LFE incluía entre las funciones del sistema educativo:

> …desarrollar la conciencia nacional y el sentido de convivencia internacional; preparar para el ejercicio de la democracia, fomentar el respeto a las instituciones y promover la planificación familiar con el respeto debido a la dignidad humana y a la libertad.

Los libros de texto elaborados en este periodo incluían las luchas de liberación social y presentaban una posición crítica respecto a los regímenes totalitarios, tanto de derecha como de izquierdas; afirmaban los derechos humanos y los derechos de los niños; denunciaban como antivalores el absolutismo, la miseria, las injusticias, la corrupción, la intolerancia, el fascismo y las guerras. En secundaria se plantea fortalecer la solidaridad y justicia social, proporcionar una sólida formación moral, fundamento del sentido de responsabilidad y respeto a los derechos de los demás.

Los principios del artículo 3º Constitucional del 46 y el enfoque de la educación básica planteado en la reforma educativa echeverrista son vigentes hasta 1993, cuando se inicia la Modernización Educativa, en cuyo marco se reforma el artículo 3º.

La educación conserva su carácter laico y democrático, el cual se pretende fortalecer a través de la LGE y de los Planes y Programas de educación básica. Los DH han estado de siempre presentes en el discurso educativo oficial, pero es durante el sexenio salinista cuando se articulan un conjunto de contingencias políticas, económicas y culturales tanto en el plano na-

[23] Agustín Yáñez (1966), *Discursos al servicio de la educación pública*, México, SEP.

cional como en el internacional que ofrece una coyuntura importante para fortalecer los procesos de EDH.

La explicitación de los derechos humanos en las políticas de diversos sectores, particularmente en el educativo, forma parte de un proceso de institucionalización de los Derechos Humanos.[24] En esta institucionalización, a dos años de iniciado el sexenio salinista se creó la Comisión Nacional de Derechos Humanos que pronto se eleva a rango constitucional y se establece la obligación de crear una Comisión Local de defensa de los DH en cada entidad federativa. Posteriormente, dentro de la Modernización Educativa se reforma el artículo tercero Constitucional, se publica la Ley General de Educación (LGE), y se emprende una reforma curricular en la que se incluyen los Derechos Humanos como contenidos y valores en la educación cívica, al amparo tanto del art. 7º de la LGE: "…propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos" como de un conjunto de lineamientos internacionales[25] producidos por la recomposición económica y política del mundo. La tarea de la educación básica en este sentido se expresa en los enfoques de la educación cívica:

> México vive un proceso […] en el que se fortalecen la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de derechos y la pluralidad política; asimismo se diversifican las organizaciones y los mecanismos de participación de los ciudadanos […] la continuidad y el fortalecimiento de este proceso requiere desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.[26]

[24] Por institucionalización me refiero al proceso mediante el cual los DH entran a la agenda pública y se concretan en instituciones oficiales como la Comisión Nacional de Derechos Humanos, las comisiones de DH en los diferentes órganos de gobierno, su presencia en los planes, la legislación y la plataforma política de los partidos. En este proceso también se incluye la reforma curricular del 93.

[25] Contenidos en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y la Recomendación de la UNESCO relativa a la Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales; así como en otras disposiciones y lineamientos como son los derivados de la Declaración Mundial sobre educación para todos de Jomtien; Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL-UNESCO).

[26] SEP (1993), Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica, Primaria, México, SEP, p. 124.

Podría pensarse que algunas líneas de gestión escolar impulsadas en los últimos años favorecen la democratización de las escuelas, entre otras, la federalización, la elaboración de libros de texto regionales, los consejos de participación social, la promoción de la autonomía de las escuelas así como de los proyectos escolares.

Las disposiciones que actualmente pretenden impulsar la educación en derechos humanos en los planos nacional e internacional son parte de un proceso histórico en el cual los DH han ido tomando fuerza tanto en el ámbito educativo como en el político, de tal suerte que ahora se invoca a la escuela como el centro de la formación de una moderna ciudadanía; como espacio de promoción de la participación social; y como la responsable de fortalecer los valores de la paz, la soberanía nacional, la justicia y el respeto a la dignidad humana.

3.2. Los pioneros de la EDH en México

La presencia explícita de los derechos humanos en los lineamientos de política educativa puede considerarse como una condición de posibilidad para el desarrollo de procesos de EDH, más no como un factor determinante. Desde esa posibilidad, durante la década de los 90n diferentes organismos e instituciones interesadas en la promoción de los derechos humanos impulsaron programas en las escuelas en busca del perfeccionamiento de sus modelos de intervención y transformación cultural.

En México han existido experiencias educativas que responden a ciertos principios de la educación en derechos humanos, pero que no se denominan como tales sino hasta 1988, cuando surge en Aguascalientes un programa de Educación para la paz y los Derechos Humanos, coordinado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y la Universidad Autónoma de Aguascalientes. A partir de entonces se desarrollan otras experiencias en educación formal en diferentes partes del país y en todos los niveles educativos, la mayoría de ellas promovidas por organizaciones no gubernamentales (ONG) en coordinación con instituciones de educación superior (IES). Por su parte, instituciones públicas como la Secretaría de Educación Pública y las Comisiones de Derechos Humanos (la nacional y las locales) desarrollan también procesos de educación en derechos humanos en diferentes ámbitos del sistema educativo de la mayor parte del país.

El surgimiento de estas experiencias promovió el establecimiento de redes informales de cooperación, diálogo y debate entre colegas nacionales

e internacionales. Esta vinculación con grupos y redes del extranjero es necesaria y constituye una fuente importante de reflexiones, materiales y matices, los cuales necesariamente se resignifican al ser incorporados a la práctica específica. Asimismo, favorecieron la creación de un moviemiento de EDH que actualmente tiene un distinto semblante.[27]

Asociación Mexicana para las Naciones Unidas

La Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU) fue la primera organización no gubernamental que emprendió un trabajo sistemático de educación para la paz y los derechos humanos (EPDH) en México. Según algunos de sus participantes este trabajo arranca "por iniciativa del Doctor Pablo Latapí, quien al considerar los propósitos de renovación pedagógica y los planteamientos de educación valoral del Plan Nacional de Educación, señaló la oportunidad de un programa educativo para la paz y los derechos humanos", el cual desarrolló en la ciudad de Aguascalientes en escuelas primarias y posteriormente se extendió hacia otras entidades.

Esta organización definía su trabajo en el marco de la educación formal escolarizada como la promoción de una experiencia educativa que enfatice y aproveche las posibilidades y dilemas de la escuela al preparar y alentar a los maestros como promotores y socializadores centrales de los valores de la paz y los derechos humanos, ofreciendo a los niños y jóvenes actividades, vivencias formadoras de actitudes y valores que favorezcan una convivencia respetuosa y un desarrollo personal más armónico, dentro del marco general de la dignidad de la persona. Este programa recuperó de las experiencias latinoamericanas el enfoque valoral y holístico, la centralidad del docente y la inserción en el sistema educativo formal.

Enfocaron su trabajo básicamente en la formación de docentes con el propósito de lograr una transformación de las prácticas de enseñanza, de manera particular en el plano de las actitudes y conductas acordes con los valores de la paz y el respeto a los derechos humanos así como el análisis crítico del entorno social.

La estrategia planteada para lograr estas transformaciones en el sistema educativo (currículum, prácticas de enseñanza y gestión escolar) es doble,

[27] Las fuentes a las que se recurre para hacer esta descripción son tres: exposiciones en eventos de derechos humanos, documentos escritos (publicados o no) y entrevistas ex profeso. Las experiencias con las que no se cuenta con información de alguna de estas fuentes, pero que se conoce su existencia sólo se mencionan, para no hacer algún tipo de interpretación sin referentes testimoniales o documentales.

por una parte se espera que los docentes crean en la incidencia directa de sus acciones y actitudes en la EPDH así como en la posibilidad de establecer otra cultura escolar sin esperar que el cambio surja necesariamente de la normatividad de los programas oficiales y por otra se reconoce que corresponde al Estado implantar las políticas educativas que legitimen la tarea de EPDH iniciada por organismos civiles, a partir de las propuestas sobre educación y derechos humanos en el ámbito internacional y nacional.

Las acciones que la AMNU ha desarrollado en coordinación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Instituto de Educación del Estado, se centran en la formación de docentes como promotores de la EPDH, de tal manera que no sólo desarrollen actividades al interior del aula y de la escuela, sino que participen en un proceso de multiplicación.

Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH)

La AMDH inició el trabajo de formación de profesores de educación básica en derechos humanos en 1990 a partir de la realización de un diagnóstico que le permitió conocer y recuperar lo que hasta la fecha se había avanzado en México en la materia. A partir de este diagnóstico y otras investigaciones, diseña talleres de DH dirigidos a los maestros de primaria. El objetivo del programa de EDH de la AMDH fue inicialmente el de contribuir en la formación de una cultura de respeto a los derechos humanos en el país, mediante propuestas educativas adecuadas a los diferentes grupos y contextos, propiciando la organización de la sociedad mexicana y particularmente interesar a los maestros en introducir los DH en su práctica cotidiana e identificar las violaciones de a estos derechos que se dan en la escuela.

Los elementos implicados en la propuesta metodológica con la cual se forma a los docentes son "la formación en valores y la formación de un compromiso social... se basa en seis grandes principios: autonomía, inviolabilidad, solidaridad, democracia, justicia y dignidad; aborda el autoritarismo y la disciplina en la escuela, el conocimiento de los derechos del niño y cómo hacer que los alumnos participen en todos los niveles por medio de actividades que van incluidas tanto en el currículum oculto como en el manifiesto".[28]

Se propone un

[28] Gloria Ramírez (Entrevista) (1994), "Academia Mexicana de derechos humanos. Entrevista con Gloria Ramírez", en *Cero en conducta* (36-37), año 9, México, pp. 26-31.

> …cambio sustancial del rol del maestro y de su relación con los alumnos, cambio que debiera trascender la sala de clases y la institución escolar, para vincularse al conjunto de la comunidad […] [Para ello] es necesario generar un fuerte compromiso por parte de los profesores y de las instituciones escolares así como un apoyo político que permita formular una nueva propuesta para la escuela.[29]

Universidad Iberoamericana, campus León

Desde el programa universitario de derechos humanos de la UIA campus León se desarrollaron experiencias de EPDH en primaria, educación media superior y superior durante los años noventa. En coordinación con la Secretaría de Educación de Guanajuato en el ciclo '94-'95 se pone a prueba una "Guía Metodológica didáctica" para 5º, la cual contiene información básica para el profesor, fichas para los alumnos y dinámicas de cooperación y resolución de conflictos".

La experiencia de la UIA-León, parte del mismo marco teórico que el proyecto de Aguascalientes y asume los derechos humanos como valores, los cuales se aprenden básicamente mediante el cambio de creencias.

Su trabajo está enfocado en la elaboración de las guías metodológicas para cada grado y en la formación de los docentes para el adecuado uso de éstas, promoviendo en ellos los valores que subyacen en la EPDH. Considera importante la participación voluntaria de los maestros, por lo cual se convoca a los maestros de cada grado (hasta ahora sólo se ha trabajado con 5º) y se trabaja con los que se comprometen a participar en todo el curso y a aplicar la guía didáctica. El hecho de que el material esté dirigido a un grado en particular fue determinante para elegir esta modalidad en la formación de profesores.

Para lograr dicho cambio de creencias, las fichas se centran en la clarificación de sus creencias, el cuestionamiento y una toma de posición crítica frente a uno o más valores. De esta toma de posición crítica se deriva el cambio de creencias. El docente en este proceso es guía y facilitador; el grupo promotor ofrece a los docentes fichas de trabajo de para los alumnos, las cuales están totalmente elaboradas a fin de que el docente no se cargue de trabajo y pueda concentrarse en facilitar la reflexión en los alumnos. Las situaciones didácticas que implican estas fichas suponen un grupo de alumnos con capacidades desarrolladas de comprensión de lectura, escritura de textos libres, transferencia de situaciones hipotéticas a reales, así como

[29] Abraham Magendzo y Claudia Dueñas (1994), *La construcción de una nueva práctica educativa*, México, CNDH, p. 8.

capacidades de regulación y autocontrol en una actividad de aprendizaje que no es directamente coordinada por el maestro.

Comisión Nacional de Derechos Humanos

La CNDH realizó durante el periodo 1993-1995 programas integrales de educación en derechos humanos en escuelas primarias, los cuales tenían como propósito promover el conocimiento y vivencia de estos derechos, desde una perspectiva holística, en los centros escolares con la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. A partir de experiencias particulares, el equipo de educación de la CNDH esperaba poder apuntar hacia un modelo de intervención y de actualización docente en derechos humanos.

Las acciones que se realizaban en estos programas integrales consistían fundamentalmente en experiencias formativas dirigidas a docentes, alumnos y padres y madres de familia, de tal forma que a partir del conocimiento de los derechos humanos, el diagnóstico de las condiciones de vigencia o violación a éstos en la escuela y la reflexión sobre las actitudes personales, pudiera desarrollarse programas de acción para generar en la escuela un proceso de vivencia de estos derechos.

Un supuesto fundamental de esta propuesta es que un modelo integrador de contenidos, procesos y agentes puede ser el elemento articulador de una nueva práctica educativa.

3.2. La fragmentación del movimiento de EDH en México

La década de los 90 significó para el movimiento de la educación para la paz y los derechos humanos el inicio de un movimiento a favor de una nueva cultura política, sin embargo, por distintas razones se fue fragmentando a través de una lenta dinámica de ampliación y dispersión.

La especificidad de las temáticas, de los sectores y de los niveles educativos propició la sobre-especialización que devino en programas o líneas de acción con distintos énfasis aunque con un mismo propósito. La educación ciudadana, para la equidad de género, para el medio ambiente, para la multiculturalidad o para la no violencia son algunas de las rutas que siguió el movimiento de EDH. Ahora uno de los retos parece ser la reunificación a partir de la fuerza que da experiencia.

4. Apuntes para una respuesta educativa

No obstante las décadas de un discurso educativo oficial en el que se incluyen los derechos humanos como contenido, valor y fin, nuestras escuelas no son precisamente espacios de respeto a los mismos. Esto ocurre en parte porque ni los principios declarativos y normativos de la política educativa ni los procesos sociales se traducen mecánicamente en prácticas escolares ya que los sujetos escolares se apropian de manera diferencial de las disposiciones normativas y discursivas al tiempo que van configurando sus propias estrategias educativas. Pero también se debe a deficiencias en la formación docente, en los materiales educativos, en los procesos de toma de decisiones y en los enfoques de gestión escolar que en muchos casos legitiman las vías autoritarias.

Los datos sugieren la ineficacia del enfoque clásico de civismo que prevaleció hasta principios de los años 90: legalista, con pocos referentes reales, poco crítico, formalista y sobrecargado de información. El impacto de la escuela en la formación de sujetos de derechos y de una ciudadanía crítica, informada y comprometida es muy tenue. Apenas se aprecia el impacto en el plano de los conocimientos sobre algunos derechos, pero no se puede decir lo mismo respecto de las actitudes de respeto o la cultura de la denuncia.

La escuela es un poderoso espacio para la formación de una ciudadanía conocedora y respetuosa de sus derechos, pero no es el único. Es preciso articular los esfuerzos que en ella se despliegan con las acciones que en este campo se desarrollen en otros espacios de socialización política. A manera de proyección pedagógica apunto algunos rasgos de la educación cívica que se antojan necesarias para consolidar la educación en derechos humanos en escuelas de nivel básico. Estos aspectos dan cuerpo al modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias cívicas y éticas.

Una educación cívica con orientación, prioritaria y para la vida

El rumbo de la educación cívica se define a partir del proyecto político y cultural del país. En este momento, México se encuentra en la tensión entre cambiar y consolidar, lo que supone definir qué se quiere transformar y qué se debe fortalecer. Esta definición orientará el sentido de la formación cívico política y moral a la luz de las exigencias de un país que camina con pasos certeros en la senda de la democracia.

La educación no es un tema prioritario en la agenda pública y menos lo es la educación cívica. La poca importancia se expresa en el tiempo destinado a su estudio. Aumentar su prioridad implica asegurar una mayor presencia de la formación cívica y ética en la jornada escolar, lo que no supone necesariamente más horas de clase, sino un mejor abordaje: constante, congruente, integral, significativo y práctico.

Mejorar el acceso a la información y promover la comprensión crítica

Sexualidad, adicciones y alcoholismo son los temas que más preocupan a los jóvenes y de los cuales quisieran saber más.[30] Las fuentes de información más importantes sobre estos temas son la escuela, la familia y los medios de comunicación, mientras que las instituciones de salud y otros organismos especializados quedan en un segundo plano. Ello resulta revelador al contrastarse con los esfuerzos gubernamentales por implementar programas abiertos de atención y orientación sobre estas problemáticas.

En los asuntos públicos, la escuela y la familia son desplazadas por la televisión. Más allá de la discusión sobre la responsabilidad de los medios de comunicación frente al impacto en la formación de la opinión pública, la escuela enfrenta en este caso el desafío de educar para acercarse críticamente a la información que en ellos se presenta. La capacidad de analizar diversas fuentes de información, distinguir hechos de opiniones, tomar postura y emitir un juicio crítico ayudará al alumnado a aprovechar mejor la oferta informativa de los medios y a contrarrestar las manipulación, el falseo de información o la sobre-exposición a mensajes contrarios a los valores universales de los derechos humanos y la dignidad humana. La democracia requiere ciudadanos informados y con capacidad de pensamiento crítico. Se requiere promover habilidades de investigación y búsqueda autónoma de información.

Fortalecer el sentido de pertenencia al país

Producto de varias décadas de una educación cívica que privilegió el nacionalismo mediante el culto a los símbolos patrios, es común vincular la educación cívica con honores a la bandera, los actos conmemorativos de

[30] ACUDE, *Reporte sobre los resultados del Foro de Jóvenes Tlalpenses*, 2001, IFE, *Consulta infantil y juvenil 2003*, *Resultados preliminares*, México, IFE, 2003.

gestas heroicas o la ceremonia luctuosa próceres nacionales. Si bien estos actos destacan la influencia de hombres y mujeres en la construcción de nuestra sociedad, el formalismo que los caracteriza rápidamente los despoja de significado y quedan reducidos a rituales y frases huecas que pálidamente dan cuenta de los procesos sociales que les dieron origen.

El estilo rutinario y protocolario de las ceremonias cívicas celebradas dentro y fuera de las escuelas contribuye poco al desarrollo de una identidad nacional diversa e incluyente. El sentido de pertenencia a una nación y el amor a ella se fundan en elementos que trascienden las ceremonias cívicas: el conocimiento de la historia, la cultura y la riqueza natural del país; el interés en los asuntos de todos y la participación en el mejoramiento del entorno; la valoración de la cultura y la diversidad; la confianza en las instituciones y en el gobierno, sin excluir el respeto a los símbolos patrios. La articulación de estos elementos y el avance en el desarrollo del sentido de pertenencia a nuestro país es un desafío para la configuración de una educación cívica pertinente. ¿Cómo fortalecer el amor a la Patria con estrategias que trasciendan los rituales? ¿Cómo restituir el impacto formativo de estas ceremonias?

Promover una educación cívica congruente

En el campo cívico político y moral se aprende más de lo que se vive y practica que de lo que se escucha y se lee. La congruencia es por ello un rasgo fundamental de una nueva educación cívica. Ésta se despliega en la escuela a través de los métodos, el sistema de relaciones, la gestión escolar y la condición política de los docentes. Algunos aspectos vinculados con la congruencia son:

- Crear contextos escolares contexto en los cuales el alumnado aplique y viva la democracia y los DH.
- Coordinar los cambios curriculares con la revisión de los procesos de formación inicial y actualización docente. No es posible esperar que los docentes cambien automáticamente sus estilos de enseñanza.
- Promover una organización escolar centrada en las personas y en los procesos de aprendizaje más que en los aspectos administrativos y materiales o en el cumplimiento mecánico del programa.
- Erradicar las prácticas que contravienen los principios formativos y democráticos, tales como la simulación, el autoritarismo, el aislamiento de la escuela, la rigidez o la improvisación.

Mención aparte amerita la condición política de los docentes. Hablando de congruencia, no se puede soslayar la relación del magisterio con su sindicato ¿cómo mirar ese vínculo desde la educación cívica y ética donde el ejemplo es un poderoso instrumento formativo, es también fuente de contradicciones? El desafío es construir mecanismos sociales de cuestionamiento, rendición de cuentas, expresión de las demandas legítimas e incluso resistencia civil basados en las vías institucionales, la no violencia y la democracia.

Promover una educación cívica corresponsable

La escuela no es la única responsable de la formación del alumnado, por ello es un asunto pendiente consolidar la comunidad educadora mediante un trabajo articulado con padres de familia y comunidad a fin de construir contextos congruentes y críticos en cuanto a los valores, el tipo de relaciones que se establecen y las formas de participación.

Esta corresponsabilidad incluye a la gestión gubernamental. Los esfuerzos de la escuela en materia de formación cívica y ética se fortalecen con un gobierno eficiente, competente, informado y comprometido, que responda y atienda a las necesidades y reclamos ciudadanos, que gobierne para el pueblo. Lo que hacen y lo que dicen las autoridades son poderosos dispositivos educativos. Algunas acciones de gobierno suponen que éste se hace cargo de sus pre-ciudadanos, lo que facilitará que ellos se sientan parte de su comunidad política. Buena señal es tener un gobierno que coloca en un segundo o tercer plano la vía de la represión, el endurecimiento de las leyes o la realización de acciones puntuales y fragmentadas, y en su lugar fortalece el desarrollo personal, social, económico, político, cultural y educativo de la juventud. Sería conveniente fortalecer en los próximos años este guiño de las autoridades.

Una educación cívica práctica

Las concepciones de educación cívico-política de actualidad apuntan hacia el desarrollo integral y congruente de competencias. La noción revisada de competencia inspira la construcción de la concepción de competencia cívica, definida como el conjunto de comportamientos, valores, saberes y creencias complejas que se ponen en marcha en situaciones concretas y que favorecen que las niñas, los niños y los jóvenes establezcan relaciones sociales basadas en el reconocimiento de la dignidad propia y ajena; se asuman como parte

activa de su comunidad, de su país y del mundo; se comprometan con la defensa de la vida democrática, de la legalidad y la justicia.

Este enfoque de formación cívica enfatiza la movilización de los conocimientos, habilidades y valores ante situaciones-problema.[31] La aplicación del aprendizaje y la estrecha relación de éste con el contexto da lugar a la significatividad y a la incorporación de diversos contenidos y preocupaciones locales. Más allá de un pragmatismo simple, la construcción de competencias en el alumnado requiere la vinculación con situaciones socialmente relevantes, el saber hacer sustentado en sólidos conocimientos teóricos y orientado por normas, valores y actitudes definidas autónomamente y a traducidas en acciones.[32] Esta concepción se aleja de la educación enciclopedista y del enfoque clásico del civismo, del cual convendría distanciarnos definitivamente.

Reflexiones finales

Para desplegar en las escuelas procesos de educación ciudadana congruente, sistemático y consistente, basado en la reflexión crítica, en la práctica y en el compromiso por la transformación del entorno, se requieren como condiciones:

- Maestros comprometidos con su país y con la educación.
- Maestros actualizados en el campo pedagógico, en su disciplina y en el acontecer del mundo.
- Maestros que establezcan una nueva relación pedagógica, dialógica, participativa, constructiva, de confianza y compromiso.
- Directivos, maestros, padres de familia y alumnos dispuestos a vivir en democracia.
- Directivos y maestros capaces de aprovechar la vida escolar como experiencia de formación cívica y ética.
- Directivos, maestros y padres de familia que posean las competencias necesarias para desplegar procesos formativos congruentes y consistentes.

Es obvio que estas condiciones no existen. Construirlas es el primer gran reto. Si no lo logramos ningún programa será viable ni tendrá impacto.

[31] Philippe Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen/Océano, 2002.

[32] Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo (s/f: 79), "Formación docente y educación basada en competencias" Citado en Ma. De los Ángeles Valle Flores (comp.) *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM).

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Avances y retos de la Educación en Derechos Humanos en el siglo XXI. De América Latina a México

Gloria Ramírez*

A finales del siglo xx en América Latina emerge, un proceso que construye una perspectiva latinoamericana de educación en derechos humanos fortalecida y legitimada. Fortalecida por el movimiento de derechos humanos que hoy incorpora desde cada espacio de la sociedad civil actividades educativas en derechos humanos, paz y democracia. Legitimada, por el reconocimiento de instituciones nacionales e internacionales que han incorporado en diversas normatividades la exigencia de esta educación para el fortalecimiento de la democracia.

Esta perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos es producto de múltiples esfuerzos, actores de todos los horizontes y experiencias tanto en el campo de la educación formal como no-formal e informal. Asimismo es resultado de un proceso de consensos y disensos, de prácticas educativas alternativas, de educadores y militantes que desde las Organizaciones No Gubernamentales (ong) donde surge, se extiende del campo de la educación popular al campo de la educación formal.

En este esfuerzo, se suman algunas experiencias desde los sistema educativos de América Latina y desde la práctica docente de educadores quienes desde las aulas se resisten a reproducir programas sin sentido ético-político; emergen así mismo, algunas iniciativas que articulan el trabajo de las ong en derechos humanos a las experiencias en el sistema formal o en las universidades. El tema adquiere fuerza, legitimidad y un fuerte impulso a finales de los años ochenta y se amplia en los noventa.

Dicho proceso, comprende también, una serie de iniciativas que permiten legitimar el concepto de Educación en derechos humanos como una

* Presidenta de la Academia Mexicana de Derechos Humanos y Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de México (UNAM).

práctica ciudadana que cuenta hoy con un respaldo normativo e institucional. En este sentido, destacan los siguientes instrumentos regionales: la Declaración de Mérida (Venezuela, 1997) celebrada por los ministros de educación de los países iberoamericanos; la Reunión de Gobiernos sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos en la Región de América Latina y el Caribe (Ecuador, 1999) impulsada por la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos (ohchr); y el Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos, resultado del Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (Venezuela, 2001) de la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (ceaal).

Cabe señalar el Encuentro de Lima de Investigadores en Derechos Humanos (Perú, 1999) organizado por Instituto Interamericano de Derechos Humanos que tienen como producto el libro "Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina" que recorre los últimos veinte años de esta práctica en el ámbito formal y no en países como México Argentina, Perú, Guatemala, Venezuela, Colombia y Brasil.

Desde los años ochenta, y particularmente entre los noventa y los primeros años del siglo xxi, se incrementa en los programas educativos de la mayoría de los países de América Latina, la incorporación de principios y contenidos sobre derechos humanos. Asimismo, se reconoce la importancia de esta práctica educativa en las normatividades de casi todos los países de la región, como señalan los resultados de investigaciones que lleva a cabo el Instituto Interamericano de Derechos Humanos a través de los Informes Interamericanos de Educación en Derechos Humanos (*www.iidh.ed.cr*).

A estas iniciativas, se suma la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe realizada en la ciudad de México del 28 de noviembre al 1º de diciembre de 2001 y organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco), la oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el gobierno de México.

La Conferencia reúne, por primera vez en la región, a educadores latinoamericanos en derechos humanos con organizaciones e instituciones internacionales como la unesco y la ohchr que trabajan específicamente en educación en derechos humanos y desarrollan estrategias regionales educativas y múltiples programas en la materia. Además, participan los Estados, representantes de organismos gubernamentales e interguberna-

mentales, instituciones nacionales de derechos humanos, organizaciones no gubernamentales, cátedras unesco de derechos humanos e instituciones académicas.

Esta Conferencia tiene como objetivos analizar el estado actual de la educación en derechos humanos en América Latina y el Caribe, además de debatir y adoptar recomendaciones concretas en los ámbitos nacional y regional. En este marco se aprueba la Declaración de México 2001 (*http://catedradh.unesco.unam.mx*) cuya parte sustantiva comprende un Programa de acción sobre educación en derechos humanos en América para el siglo xxi.

La Declaración de México insta a los Estados para que asuman su responsabilidad como garantes, protectores y promotores de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales, medioambientales y de una cultura de derechos humanos y paz. Asimismo señala que "Los Estados deben incluir en los planes nacionales de educación temas de derechos humanos, paz y democracia, a la par de diseñar políticas multisectoriales, interdisciplinarias e interculturales de educación en derechos humanos. También es preciso que articulen políticas de igualdad en todas sus formas con políticas de identidad que permitan la participación de la comunidad. El manejo de los proyectos y programas ha de reflejar comportamientos éticos y democráticos. Estos planes deben ser monitoreados y evaluados permanentemente".

La Declaración de México 2001y el Programa de acción reconocen asimismo que:

- La educación en derechos humanos debe centrarse en el sujeto —individual y/o colectivo—, y en todo momento debe reforzar la universalidad e indivisibilidad así como propender la justiciabilidad de los derechos. Además, incluir de manera integral la educación para la democracia y el desarrollo, trabajando la memoria histórica para garantizar el "nunca más".
- La educación en derechos humanos debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje, que transforme la vida de las personas e integre lo individual con lo comunitario, lo intelectual con lo afectivo. Debe relacionar la teoría con la práctica y éstas a su vez con la realidad de nuestros países, señalando los obstáculos que impiden o postergan el goce de los derechos.

- Un componente fundamental de la educación en derechos humanos que debe ser reforzado en todas las actividades, es el reconocimiento y valoración de la pluralidad cultural presente en la región. La formación para el diálogo intercultural e interétnico debe ser un contenido y eje transversal de los planes, programas y proyectos de educación en derechos humanos.
- La educación en derechos humanos debe desarrollar objetivos, metodologías, enfoques sectoriales y trabajar con ejes transversales apropiados para cada nivel, grado, disciplina y carrera. Adicionalmente, debe propiciar el uso de nuevas tecnologías informáticas, Internet entre ellas, y aprovechar diferentes expresiones artísticas.
- Cada Estado debe crear instrumentos y promover redes para revisar, sistematizar y difundir las experiencias y materiales de educación en derechos humanos, en colaboración con las organizaciones no gubernamentales e instituciones académicas. También debe diseñar, desde un enfoque interdisciplinario, acciones de difusión que contrarresten los discursos que pretenden desprestigiar la lucha por los derechos humanos.

Esta Conferencia, la Declaración de México y su Plan de acción marcan para América Latina una nueva época en materia de educación en derechos humanos

Lo anterior muestra como en los últimos años del siglo xx y los primeros de este siglo xxi, en América Latina, se diseña un perfil latinoamericano de la educación en derechos humanos.

Así, el siglo xx culmina con una serie de propuestas o iniciativas educativas que buscan favorecer formaciones específicas en los individuos ante los retos de las grandes transformaciones y de la democracia y al mismo tiempo, tratan de responder a las exigencias de este continente en materia de educación, lucha contra la impunidad y por un estado de derecho. La educación en derechos humanos adquiere un nuevo perfil desde los espacios formales y no formales. Nuevos agentes de formación ciudadana aparecen, más allá de la escuela y las ong, como partidos políticos, sindicatos, organismos públicos, organismos electorales, y medios de comunicación.

La educación en derechos humanos no sólo pretende responder a las exigencias de participación política de parte de la sociedad civil en las políticas que le conciernen y en situaciones tales como, el desarrollo de la tecnología, el medio ambiente, los conflictos comunitarios o de cualquier otro

tipo, las manifestaciones de intolerancia, etcétera, sino también, articular una propuesta educativa que favorezca la democracia, el desarrollo y la paz de los países de la región.

CONCEPTUALIZACIÓN Y ARTICULACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Así, surgen varios conceptos o "saberes" para dar respuesta a las exigencias de una sociedad cambiante, los cuales tienen además, orientaciones o términos diversos: educación ciudadana, educación cívica, educación en derechos humanos, educación para la democracia, educación en valores, educación para/sobre los derechos humanos, educación para la tolerancia, educación no-sexista, educación no violenta, educación multicultural, educación contra la violencia, educación para la paz, etcétera.

Esta lista, no exhaustiva, refleja también la dinámica de una sociedad que demanda formaciones específicas a públicos y/o a situaciones determinadas. Si bien, dichos conceptos, en ocasiones, se utilizan como sinónimos, pueden, cada uno por separado, también vincular una postura política, ideológica o incluso, pedagógica determinada. Por ejemplo, desde la educación formal se proclama "la educación en valores". Desde los organismos civiles se habla de "la educación para la democracia" o de "la educación en derechos humanos y en democracia".

La complejidad de la vida moderna y la necesidad de estas diversas iniciativas parecen crear consenso. Sin embargo, la atomización de las propuestas y los variados enfoques que existen y que se implementan deben de interrogarnos sobre su fundamento y validez metodológica, así como su posible articulación e impacto en la consolidación democrática

LA DOCTRINA IRREGULAR DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Desde una perspectiva teórica conceptual, este debate es todavía ambiguo, confuso y propicia la falta de precisión respecto a los conceptos y prácticas pedagógicas en derechos humanos. Existe lo que podemos llamar, parafraseando a Emilio García Méndez, una "doctrina irregular de la educación en derechos humanos", que pretende impartir una educación desvinculada de la realidad de los pueblos latinoamericanos y de su contexto social, dirigirse en compartimentos estancos a formaciones específicas o a valores

abstractos y únicamente individualistas. Se deja de lado la posibilidad de articular la dimensión de exigibilidad e, incluso, la de justiciabilidad, con lo cual el ciudadano pierde la posibilidad de hacer efectivos sus derechos. Esta doctrina condiciona los derechos a las obligaciones e impone una moral unidireccional, que desconoce la diversidad, la multiculturalidad y la dimensión de género.

Por lo anterior, es hoy una tarea urgente analizar la educación en derechos humanos: clarificar conceptos e identificar una jerarquía o formas de reagrupamientos que faciliten la articulación de diversas prácticas y su tratamiento desde un enfoque integral. La educación en derechos humanos para la democracia puede ser el eje articulador.

La fundamentación de la educación en derechos humanos desde la perspectiva latinoamericana, debe considerar por una parte su vinculación con las instituciones democráticas del Estado y por otra, la construcción de identidades individuales y colectivas como sujetos de derechos.

Por nuestra parte, sostenemos que actualmente la educación en derechos humanos esta vinculada intrínsicamente a la educación ciudadana, al punto que pueden constituir un mismo concepto. La perspectiva de los derechos humanos y su vinculación con la democracia constituye un mismo eje; en este sentido, la ciudadanía implica el goce efectivo de "todos los derechos para todos" (civiles, políticos económicos, sociales y culturales), es decir desde su integralidad e indivisibilidad.

"La ciudadanía constituye un conjunto articulado y coherente de derechos de diferente índole cuyo ejercicio irrestricto constituye la prueba de la existencia de la ciudadanía misma. En otras palabras, el criterio empírico de definición de ciudadanía es precisamente la aplicación y goce de los derechos que hoy incluyen formalmente la inmensa mayoría de las constituciones nacionales del mundo".

Nosotros definimos, por lo tanto, al término educación en derechos humanos como la práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos, sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos. Se trata de una formación que reconoce las dimensiones históricas, políticas y sociales de la educación y que se basa en los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integralidad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz.

Así mismo, postulamos los siguientes diez principios básicos de una propuesta integral metodológica en derechos humanos:

Principios metodológicos de una educación en derechos humanos y para la democracia

1. Proceso de aprendizaje que implica la producción de conocimientos sobre el saber de los derechos humanos desde un enfoque interdisciplinario.
2. Un enfoque integral e indivisible de todos los derechos, así como la articulación e interdependencia entre los derechos humanos, la democracia, el desarrollo y la paz.
3. La dimensión de la historicidad, como un proceso permanente de revisión histórica y prospectiva desde una perspectiva contextual/política de nuestra realidad social.
4. Un compromiso ético desde el papel que nos toque jugar en la sociedad mexicana, como ciudadanos-as, como profesionistas, como jóvenes, como amas de casa, etc., personas comprometidas en la lucha o compromiso ético por consolidación de una sociedad democrática más justa y equitativa.
5. Un enfoque incluyente que reivindica las dimensiones de género así como la dimensión pluriétnica y pluricultural de nuestras sociedades.
6. Una propuesta dialógica que excluye la violencia y favorece el diálogo, la negociación, los consensos y toda forma pacífica y democrática de resolución de los conflictos.
7. La consideración de que el educando y el educador se inscriben en un proceso permanente de educación en derechos humanos y en una relación dialéctica, en la que ambos tienen mucho que aprender para convertirse en reales agentes de transformación social y sujetos de formación de una cultura ciudadana.
8. Una dialéctica permanente entre educador y educando con el fin de consolidar en el individuo, no solamente su reconocimiento en tanto que sujeto de derechos, sino su efectivo goce de los mismos y su papel y participación en una sociedad democrática.
9. La educación en derechos humanos es, por consiguiente, un elemento esencial de la ética política de nuestras sociedades y debe ser una po-

lítica nacional consensada con la sociedad civil que comprenda una agenda de obligaciones y responsabilidades de las instituciones del Estado.

10. Por lo tanto, concebimos a la educación en derechos humanos como parte de la política de los derechos humanos y como elemento fundamental para favorecer la consolidación de un estado de derecho.

En este marco, educar en derechos humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos y en muchas ocasiones, esto implica re-escribir permanentemente la historia de los derechos humanos, a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron "alfabetizados en derechos humanos" por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa, para luchar contra la impunidad y por un Estado de derecho.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN BUSCA DE SENTIDO.

Si la educación en derechos humanos en América Latina tiene algún sentido, es el de ser una herramienta que permita mejorar las condiciones de la población en situación de vulnerabilidad y ser un medio para consolidar una cultura democrática que permita el ejercicio pleno de todos los derechos para todos y la consolidación del Estado de derecho.

Desde nuestra óptica la educación en derechos humanos forma parte del derecho a la educación; sin embargo, se puede "alfabetizar en derechos humanos" a la población analfabeta. Esta práctica educativa se consolida, primero, fuera de los bancos de la escuela, en los espacios de las organizaciones civiles, en los patios y espacios de las ong.

Hoy, encontramos en América Latina múltiples actores y actrices que emergen con un proyecto propio, construyen identidades colectivas y escriben su historia en la historia de los derechos humanos. Es decir, que se han hecho visibles y han levantado la voz: Entre ellos se encuentran los indígenas, las mujeres (desde luchas y espacios diversos) los sin papeles, los sin techo, los migrantes, los "ilegales", los niños en y de la calle, los enfermos de sida, las trabajadoras sexuales, los travestís, los jóvenes excluidos, los desempleados, los pobres que se convierten en "indeseables" y muchos más caracterizados por las políticas oficiales como "vulnerables", "en riesgo", pero que

son personas y pueblos que hoy cuestionan los proyectos modernizantes y neoliberales que los mantienen en la pobreza extrema y en consecuencia, en la negación de sus derechos.

El surgimiento de múltiples ong desde los años ochenta en América Latina aparece como la expresión de lo que el Obispo Arnulfo Romero llama "La voz de los que no estaban, de los oprimidos y reprimidos". La educación en derechos humanos les permite ampliar su influencia y fortalecer sus procesos organizativos.

Recordemos que en la historia de América Latina, es a partir de la violencia política de las dictaduras que se genera la universalización de la demanda por la defensa de la vida. Posteriormente, la transición a la democracia va a implicar un nuevo enfoque: la labor de denuncia y de defensa se extiende a la tarea de resguardar una memoria colectiva, la lucha contra la impunidad y la reconciliación.

A través de las ong, sectores de la sociedad civil se pronuncian y demandan la solidaridad internacional, pero al mismo tiempo, se percatan también que no basta la denuncia, ni exigir el respeto a sus derechos o romper el silencio, sino que es necesario además, fortalecer y apoyar la transición democrática y sobre todo, prevenir, para garantizar, "el nunca jamás". De ahí surgen las experiencias fundantes de educación en derechos humanos.

En estos años, la educación popular y las experiencias de prácticas educativas inspiradas desde Paulo Freire enriquecen y construyen una propuesta latinoamericana de educación en derechos humanos, desde la integralidad de los mismos y como elemento fundamental para la construcción democrática. Sin embargo, en esta época la prioridad es la defensa de los derechos civiles y políticos, la lucha contra la desaparición forzada y la impunidad.

Durante la década de los años ochenta, la educación en derechos humanos aparece como un acto de lucha y de resistencia, a veces asumiendo grandes riesgos. Entonces, se considera que la educación debe jugar un papel central en la (re)democratización de las sociedades tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas. Se afirma que los derechos humanos deben ser fundamento ético de un nuevo paradigma educacional, de una sociedad liberadora y transformadora.

Así, en América Latina, la educación en derechos humanos integra un proyecto de largo alcance que, afortunadamente, logra superar las visiones tradicionales que la reduce a los ámbitos jurídicos o teológicos, para redimensionarse en el apremiante contexto social, político y económico.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA Y EN LA LEY

Como hemos señalado anteriormente, en los años noventa la educación en derechos humanos es no solamente una iniciativa aceptada y legitimada en casi todos los países latinoamericanos, sino además en algunos se ha convertido en una política pública reconocida en las normatividades internas de algunos países de la región. Es decir, que se ha positivizado su obligatoriedad, al menos en la norma y en el discurso, aunque en este campo suele suceder también que "se acata pero no se cumple."

"Numerosas investigaciones coinciden en afirmar que tanto las prácticas organizacionales como los sistemas disciplinarios de la escuela no favorecen la construcción de una cultura ciudadana de la participación y del respeto de los derechos humanos. Esto constituye por sí, un reto a la formación de ciudadanos capaces de hacer efectivo lo que está escrito y acordado."

Más aún, resulta evidente el aumento de actividades, recursos humanos y financieros en torno la investigación, enseñanza, difusión y producción de actividades y materiales a favor de una educación en derechos humanos. Sin embargo, por una parte, dichas iniciativas resultan insuficientes ante los desafíos que plantea la población latinoamericana y, por otra, todavía no se articulan sólidamente como prácticas educativas. Existe un empirismo generalizado y una falta de sistematización y de evaluaciones rigurosas. Las acciones en la materia se convierten, en ocasiones, en actos de divulgación o sensibilización sin mayores impactos.

Sin embargo, a pesar de la poca articulación entre agentes educativos, no hay que dejar de señalar que en algunos países de la región existen redes de ong dedicadas a la educación en derechos humanos, las cuales realizan experiencias que han logrado consolidar propuestas de largo alcance en un trabajo de formación de educadores con metodologías apropiadas al contexto de cada país.

Pugnar porque los derechos humanos sean un aspecto de atención de todas las instituciones de educación en sus tareas de docencia, investigación y difusión representa un desafío insoslayable del quehacer de educadores y autoridades.

Así se hace evidente la necesidad de profundizar desde la academia, con un enfoque interdisciplinario y en estrecha vinculación a una práctica docente sobre aspectos tales como la fundamentación, marco teórico y metodológico de una educación en derechos humanos.

De ahí la importancia de considerar la educación superior en derechos humanos desde la articulación indispensable entre la teoría y la práctica. El debate teórico y el análisis riguroso de la realidad social se concreta en la medida que permita la creación de alternativas y propuestas que incidan desde la academia hacia la protección, promoción y defensa de los derechos humanos.

En los años noventa, el saber de los derechos humanos se aproxima a las diversas disciplinas y se abren caminos de reflexión y de debate hasta convertir a los mismos, en objeto de estudio, de docencia e investigación. Un saber legitimado en la sociedad del conocimiento y en las fronteras del mismo, desde un enfoque interdisciplinario y plural.

En este sentido, la universidad ante el saber de los derechos humanos, tiene la responsabilidad y el desafío de ofrecer nuevos enfoques, nuevas categorías de análisis, discurrir sobre sus campos teóricos-conceptuales, epistemológicos, analizar la manera de integrarlos al currículo y proponer las modalidades y metodologías de su promoción y de su enseñanza. Este desafío no se limita a las formas de aproximación de dicho saber, sino que comprende un análisis de cómo se construyen social e históricamente.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

Un análisis de la historia de las políticas educativas en México y de sus tendencias, nos confirma que la educación cívica tiene una larga tradición en el país, lo cual no observa una evolución progresiva, sino se mueve en vaivenes, avances y retrocesos, según lo deciden las autoridades responsables en su momento y/o el contexto social y político del país.

Sin embargo, podemos afirmar que la educación en derechos humanos no existe en el sistema educativo como una propuesta integral. Para la Secretaria de Educación Pública (sep), "…la educación en Derechos Humanos es una parte integral (*sic*) de la educación cívica". Lo anterior, a pesar de que esta institución presenta en al año 2004, un Programa de Educación en Derechos Humanos como un avance novedoso del sexenio de la alternancia. Este último que no ha logrado trascender del discurso e incidir en el trabajo de la sep ni de los docentes.

Es decir que la sep por una parte sostiene que los derechos humanos forman parte del civismo y por la otra, presenta un programa que pretende responder a los compromisos que el país tiene en el plano internacional,

sin embargo, dicho Programa incumple los compromisos que ha asumido el Gobierno mexicano dado que es elaborado por la oficina de los asesores del Secretario de educación, sin el consenso y participación de los agentes o actores de la educación (maestros, sindicatos, comunidad escolar) y sociedad civil, comprende exclusivamente lineamientos generales y amplios objetivos sin sustento práctico, ya que deja de lado tanto la forma en que pueden ser efectivos y excluye en realidad el enfoque integral e interinstitucional que de cuenta de un proyecto nacional de múltiples actores.

Se trata de dos propuestas contradictorias de la institución responsable de la política educativa mexicana. Sin embargo en la práctica y en la currícula escolar, es el civismo reformado el que se consolida con nuevos programas de formación cívica y ética, donde los derechos humanos son solamente, un contenido más de dichos programas.

Cabe señalar que la escuela pública siempre ha integrado una dimensión axiológica en el perfil del tipo de ciudadano o ciudadana que desea formar. Empero, ni la enseñanza de los derechos humanos, ni las prácticas democráticas o la educación ciudadana han logrado generalizarse en el sistema educativo, o en el quehacer cotidiano de la escuela. Las orientaciones de dicho sistema, respecto a la formación moral de los educandos, nos permiten confirmar que en la práctica escolar siempre se ha considerado la materia de Civismo como el espacio exclusivo de esta tarea. Asignatura que generalmente es marginal y de poca importancia en los programas curriculares. Así durante más de treinta años, de 1960 a 1992, el Civismo es subordinado al área de "Comprensión y mejoramiento de la vida social". Esta asignatura observa de manera parcial el conocimiento de los derechos humanos y no confiere las herramientas para garantizar su ejercicio, elementos esenciales en la educación ciudadana.

A partir de 1992, el sistema educativo emprende una reforma curricular. El Civismo regresa con identidad propia a los planes y programas de primaria y secundaria en 1993. "El restablecimiento de Educación Cívica como asignatura del Plan de estudios, pretende recuperar su carácter de proceso intencionado y con propósitos definidos", asientan las autoridades. Se introduce esta materia a partir de "la formación valoral" y se complementa con un enfoque eminentemente normativo que integra contenidos de derechos humanos. Esta reforma se acompaña de diversas iniciativas del gobierno que pretenden refundar la educación pública. Se apoya en una consulta y en el consenso entre diversas instituciones involucradas. Sin embargo, este esfuerzo no conlleva un proceso sistemático y generalizado de formación

de profesores, ni de elaboración de materiales didácticos y guías, o de un seguimiento que pueda valorar su impacto y sus alcances. En esta reforma de 1993, los docentes no cuentan con apoyos u orientaciones por parte de la sep, solamente los libros de texto de editoriales privadas recogen los nuevos contenidos, los cuales son aprobados por esta dependencia gubernamental de manera expedita. De 1993 hasta la reforma de 1999 los docentes no reciben formación alguna en la materia de manera institucional y generalizada. La reforma se aplica sin formación, materiales y evaluaciones.

En 1999, la sep emprende otra reforma que modifica los planes y programas para secundaria de Civismo y de Orientación Educativa, conjugados en una nueva asignatura: "Formación Cívica y Ética", mismo nombre con el cual se denominaba a esta materia en 1957. La ética regresa a la escuela con nuevos contenidos, como sexualidad y adicciones.

Esta nueva reforma se aplica inmediatamente en educación secundaria sin debates previos ni consensos. Al momento de instrumentarla, se desconoce toda evaluación de la anterior, que se extendió por seis años. No se hacen públicos los resultados de las consultas realizadas. En la de 1999, se integran nuevos y variados contenidos, que mantienen el enfoque de la formación en valores. Se habla con mayor énfasis de una educación para la democracia, se realizan encuentros sobre educación cívica con especialistas, editoriales y autores de libros de texto, particularmente con expertos españoles, para públicos especializados y autoridades educativas.

Este proceso se lleva a cabo con rapidez y se inicia formalmente en el ciclo 1999-2000 para primero y segundo grado. Posteriormente, se aplica para el tercer grado en el ciclo 2000-2001.

Comparativamente, podemos decir que mientras los contenidos de la reforma de 1993 tienden a ser formales y ponen énfasis en el conocimiento de la legislación, en el desarrollo de actitudes sociales y en promover el sentido de identidad nacional, los contenidos de las innovaciones de 1999, por su parte, ponen el acento en la dimensión ética y moral del adolescente e integran nuevos temas como sexualidad y adicciones sin especificar precisamente su enfoque social, ni una postura clara ante los derechos sexuales y reproductivos, ni tampoco ante los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En 1993, el enfoque normativo al conjugarse con la formación valoral resulta sin atractivo, formalista y abstracto. La relación que establece entre derechos y deberes diluye la posibilidad de apropiación de contenidos por los jóvenes y su vinculación a temas que les conciernan, como si los derechos

estuvieran condicionados al cumplimiento de los deberes. No obstante, por primera ocasión se integran amplios tópicos concernientes a los derechos humanos. En cuanto a los contenidos de la reforma de 1999, colocan el interés en la dimensión ética y en la formación moral y física (o humana, como dicen algunos autores) del adolescente. Se habla de diálogo, participación y educación para la democracia, pero desaparecen la mayor parte de las referencias sobre derechos humanos

Los programas de 1999, adecuados en términos generales desde el punto de vista conceptual e incluso pedagógico, no lo son para la escuela mexicana, ni para la realidad del país, ni para sus maestros, en razón de su diversidad cultural, perfil de los alumnos y comunidades escolares, así como del sistema administrativo y/o de gestión escolar.

La integración teórico-conceptual de los mismos refleja modelos de enseñanza con influencias que responden a estándares ajenos a nuestro contexto. La influencia de autores y corrientes españolas es notoria. En el nuevo programa se omiten las experiencias que ha tenido el país en participación ciudadana en los últimos años. El mundo de la sociedad civil, sus luchas y conquistas en la transición democrática, están ausentes de los programas. La escuela es vista hacia el interior de sí misma, ya que no se toman en cuenta las transformaciones del país y del mundo ni los nuevos escenarios de la globalización liberal, el desarrollo tecnológico, la comunicación digital, los problemas por desplazamientos de la población, las migraciones, pobreza extrema, conflictos étnicos, el mundo unipolar, el terrorismo, la inseguridad mundial, etcétera.

En suma, la integración de la nueva materia se realiza dentro de un proceso fragmentario y sin articulación con el currículo, ni a través de secuencias graduales. La reforma de 1999 se acompaña de un proyecto de formación de profesores, aunque todavía no generalizado y elemental. Cursos optativos y breves de 12 a 24 horas de duración o eventualmente algún curso estatal coyuntural en la materia. Cabe destacar que se constituye un subprograma de formación del magisterio exclusivo a los profesores de Formación Cívica y Ética. Sin embargo, en realidad se cuenta con poco personal especializado para todo el país. Se ofrecen algunos materiales básicos, aunque elementales, y se dota al maestro de un breve manual cuyos contenidos resultan para algunos insuficientes y orientados a una visión homogeneizante.

Para la sep actualmente, el Civismo "se ocupa de hacer conciencia en el ciudadano de que, a partir de su dignidad y como parte del pacto social, el Estado está obligado a no transgredir ciertos límites y a promover condi-

ciones y legislación que protejan, promuevan y lleven a la realización los derechos humanos de todas las personas"

En el año 2002 inicia un proyecto y consulta sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria (r ies) y en el año 2003 comienza la Reforma Integral de la Formación Cívica y Ética de Primaria. Dichas reformas recogen la experiencia del Instituto Federal Electoral con el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas y realizan, tanto en primaria como en secundaria, procesos de elaboración y exploración de nuevas propuestas curriculares, con equipos y tiempos diferentes en cada caso. Entre 2003 y 2005 se integran ciertas comunidades escolares en este proceso y se espera que en el 2006 se implementen las reformas de nuevos planes y programas de Formación Cívica y Ética en primaria y secundaria. Nuevos programas, que se deberán evaluar, pero en los cuales queda aún pendiente la formación de los profesores que deberán desarrollarlos. Reformas que se anuncian integrales y son de nuevo medidas parciales a una problemática compleja. Lo más grave es el hecho que la reforma pretende aplicarse de manera general en el último año de gobierno foxista sin haber definido un programa de formación de docentes y las herramientas para garantizar su seguimiento y evaluación.

Hasta la actualidad, el perfil del maestro de Formación Cívica y Ética ha quedado relegado y no ha sido objeto de atención. Sin embargo, conocemos que en ocasiones, los mecanismos o requisitos de reclutamiento de estos profesores son bastante flexibles e incluso poco rigurosos. De esta manera, se encuentran algunos docentes con formación poco idónea para impartir la asignatura. Los egresados de la Escuela Normal con especialización en Formación Cívica y Ética son una minoría.

Existe en el país un total aproximativo de 25 mil 670 profesores de Educación Cívica (2003), cuyo perfil es indispensable fortalecer. En investigación de campo, realizada por la Cátedra unesco de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam), a través de una encuesta piloto, a docentes de Educación Cívica en Puebla y en la ciudad de México, de una muestra aleatoria, no representativa, de 100 profesores, destaca que del total de encuestados, solamente el 20% proviene de la Normal. Existe una mayoría de abogados (df), los restantes provienen de diversas disciplinas, oficios y formaciones heterogéneas. Según la investigación referida, se encontraron estilistas, militares, psicólogos, veterinarios, etc., a quienes un breve curso de 12 o 24 horas resultaría a toda luz insuficiente para manejar los nuevos contenidos, así como la asimilación de una eficiente propuesta

didáctica que incida en la formación de los educandos. Hasta la actualidad la sep no cuenta con una política definida y generalizada de educación en derechos humanos, ni tampoco de Formación Cívica y Ética. Sin embargo, en este último caso, existen cursos opcionales para los profesores, que incluso se ofertan en los estados, en marco del Programa Nacional Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap).

La filosofía tradicional de la escuela mexicana y el currículo actual de la escuela básica reconocen la importancia y legitimidad de impartir educación cívica y ciudadana con contenidos de derechos humanos. Sin embargo, la educación en derechos humanos como tal, como hemos visto, no existe en el sistema de educación formal. La educación cívica se fortalece en la reforma de 1992-1993, pasa por la reforma de 1999 y es, hasta la preparación de una nueva reforma en proceso todavía en el 2005, que esta asignatura ocupa la atención del debate educativo en materia de formación ciudadana. Se puede decir que es en este siglo xxi que la educación para la democracia y en derechos humanos adquiere relevancia, al menos en el discurso académico y oficial.

Una política integral que abarque todos los aspectos y actores involucrados, directa e indirectamente, en la enseñanza del Civismo, y una estrategia, serial, metodológica y efectiva de capacitación para docentes, resultan aspectos indispensables en la conformación básica de esta asignatura, así como la creación de un Consejo de Educación Ciudadana, que sea plural, en el cual participen los diversos interlocutores y agentes sociales gubernamentales y no gubernamentales interesados en esta labor, como el Instituto Federal Electoral, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (cndh) y Comisiones Estatales de Derechos Humanos, la Federación de Organismos Públicos de Derechos Humanos de la República Mexicana, universidades, ong, sindicatos, estudiantes y padres de familia, con objeto de debatir y proponer orientaciones y contenidos de la materia, en vinculación con la realidad del país y con las relaciones internacionales de la actualidad.

La formación permanente de maestros en este tenor, aunada a la constitución de espacios de debate y reflexión, públicos y privados, oficiales e independientes, es una imperiosa necesidad para involucrar a los docentes en un esfuerzo creativo y participativo hacia la definición de la política nacional a seguir en esta materia.

Es por ello indispensable tejer puentes entre la sep y otros actores que han tenido experiencias exitosas de educación ciudadana desde al ámbito no formal. Asimismo, es fundamental impulsar y consolidar canales per-

manentes de comunicación en esta materia con universidades, no sólo con expertos, así como con Organismos Públicos de Derechos Humanos y las ong. En los últimos años, la sep establece programas de vinculación con el Instituto Federal Electoral (ife) que se enfocan en esta dirección, asimismo, la sep participa en espacios de interlocución con sociedad civil como la Subcomisión de Educación en Derechos Humanos y elabora informes de sus actividades en esta materia. Sin embargo hasta la actualidad no existe en la sep una política definida de formación de maestros en derechos humanos,

En el contexto actual la tarea de articulación no debe corresponder solamente a instituciones públicas. La academia y la sociedad civil deben interesarse en el seguimiento e implementación de los programas de la sep. Los espacios de interlocución ofrecen posibilidades de establecer acciones conjuntas entre instituciones gubernamentales, universidades, ong e instituciones internacionales a favor de una auténtica educación ciudadana desde el enfoque no sólo valoral sino desde los derechos humanos y de la educación ciudadana, en estrecha vinculación al fortalecimiento de la sociedad civil y al estado de derecho.

Por una parte, las instituciones académicas y las ong incursionan en el establecimiento de agendas y desarrollo de monitoreos en estas actividades educativas, acciones indispensables y complementarias a la transición democrática del país; por otra parte, es necesario instrumentar mecanismos de rendición de cuentas en las políticas educativas de Formación Cívica y Ética.

ORGANIZACIONES CIVILES ABREN CAMINOS Y BRECHAS EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Los organismos civiles se destacan como los espacios más flexibles y más ricos en iniciativas sobre educación ciudadana desde los derechos humanos. En el país, el papel de las ong en la lucha por la democracia y la defensa de los derechos políticos adquieren un papel importante desde los años noventa. Sin embargo, en general, su labor es puntual y de corto alcance. Pocas organizaciones realizan actividades a mediano y largo plazo, que impliquen estudios de prospectiva o planeación estratégica.

Las organizaciones civiles pueden adoptar múltiples agendas e iniciativas que, de una manera u otra, comprenden prácticas de educación en derechos humanos que buscan incidir en las políticas públicas que les conciernen.

Asimismo, participan en la creación y promoción de diferentes redes o agendas, como Poder Ciudadano, Espacio desc (derechos económicos, sociales y culturales) y Misión Civil por la Paz, Comité de Enlace, Alianza Cívica, por mencionar sólo algunas. A diferencia de los otros grupos o universos de estudio, las ong cuentan con personal profesional y capacitado desde diversas disciplinas, principalmente de las ciencias sociales y humanidades. El nivel de escolaridad de sus cuadros es de licenciatura o posgrado. Este potencial de recursos y equipos multidisciplinarios les otorga una capacidad de adaptación y de respuesta inmediata, polivalente, muy ágil, y eficiente, ante la problemática y necesidades del momento.

En cuanto a la formación de sus militantes, se realiza tanto en forma autodidacta como programada. Es común identificar procesos de "autoformación-permanente", basada en el interés y la motivación de sus miembros, pues son ellos mismos quienes buscan espacios de entrenamiento. No obstante, los organismos civiles favorecen o facilitan la formación de sus miembros, incluso en las horas y espacios laborales. Además, existen diversas iniciativas (públicas y/o privadas) que ofrecen asesoría a los participantes de los organismos civiles. También organizaciones con mayor capacidad instalada ofrecen capacitación a ong pequeñas o bien para el llamado "fortalecimiento institucional", el cual ha sido desde hace algún tiempo motivo de atención de la dirigencia, de estas organizaciones.

El trabajo de las ong en materia educativa en derechos humanos se orienta prioritariamente a la sociedad civil, específicamente a jóvenes y adultos, a través de los siguientes objetivos generales: instrucción a formadores autogestivos, fortalecimiento de la participación ciudadana, promoción de herramientas de defensa de los derechos humanos o de los fundamentos básicos de los mismos.

Actualmente, las organizaciones civiles se destinan al trabajo de educación cívica o ciudadana desde múltiples enfoques: la búsqueda de la democracia, el desarrollo sustentable, la paz y el respeto de los derechos humanos. Asimismo, entre sus estrategias de acción destaca el interés por participar en el diseño de políticas públicas así como en iniciativas por la transparencia, contra la impunidad, rendición de cuentas y Estado de derecho.

Últimamente, la articulación en temas específicos con otros actores sociales e institucionales es una reiterada estrategia de los organismos civiles. Sus alianzas y convergencias en tópicos como participación política o defensa de la democracia, suelen producirse ante la coyuntura política del momento.

No obstante, también se desarrollan agendas conjuntas, existen iniciativas de coordinación entre organismos civiles y el gobierno del Distrito Federal o con el gobierno federal (Alianza Ciudadana). A nivel nacional, destaca la elaboración del Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México, que realizó un grupo de expertos con la representación de la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Plan Nacional de Derechos Humanos (2004), el cual cuenta con el apoyo de organizaciones civiles; pero todavía no se establecen canales permanentes y sistemáticos de colaboración en este campo, entre organismos civiles e instituciones públicas. Paulatina, pero incesantemente, se diseñan nuevas formas de vinculación y/o colaboración entre gobierno y asociaciones civiles. Hacer de estas acciones una labor permanente y no coyuntural, es otro gran desafío.

EDUCACIÓN CÍVICA E INSTITUCIONES AUTÓNOMAS: LOS ORGANISMOS PÚBLICOS DE PROMOCIÓN Y DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Los Organismos Públicos de Derechos Humanos (opdh) en tanto que instituciones autónomas del Estado, en su gran mayoría, de acuerdo a la tendencia actual, emergen como nuevos agentes educativos. Por su mandato, deben favorecer una cultura de respeto a los derechos humanos, debido a lo cual desde que se crea la Comisión Nacional de Derechos Humanos, en 1990, y el Sistema No Jurisdiccional de Derechos Humanos en 1992, los 33 organismos públicos que existen en el país, uno por cada Estado, otro por el df y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (cndh), si bien realizan actividades de promoción de una cultura de los derechos humanos, muy pocos se involucran en la educación ciudadana; situación que comienza a cambiar desde el año 2000..

Estos organismos han desarrollado múltiples actividades de sensibilización que se pueden ubicar en el ámbito de la divulgación. Es decir que a pesar de contar, en ocasiones, con amplios recursos, como es el caso en la cndh, la educación en derechos humanos es todavía una signatura pendiente.

Estas instituciones se enfocan en forma prioritaria al ámbito de la recepción y tramitación de quejas, relegando la tarea educativa en estricto sentido. En este campo su labor se centra fundamentalmente en la divulgación y en su gran mayoría en los estados se ocupan de dar a conocer sus funciones. No obstante lo incipiente y todavía desarticulado de su trabajo,

tienen un gran potencial educativo. Realizan múltiples actividades, si bien atomizadas, hacia públicos diversos. No hay métodos de seguimiento y se carece de planeación a mediano y largo plazo. Su labor, como se dijo, se sitúa particularmente en el campo de la sensibilización o divulgación. Pese a que se invierten recursos importantes en este campo, no existen prácticas de evaluación ni de medición de impacto. Sus informes de actividades ponen el acento en los aspectos cuantitativos en detrimento de los cualitativos.

La mayoría del personal de capacitación y/o educación de las Comisiones públicas es de formación jurídica. No existen programas sistemáticos de formación de formadores o "capacitadores", ni sistemas permanentes de actualización en materia en derechos humanos. Ninguna Comisión Pública de Derechos Humanos cuenta con un programa de formación de capacitadores que haya logrado consolidarse, mucho menos trascender el periodo de un titular. Cabe señalar, sin embargo, que en algunas comisiones estatales de derechos humanos existe el desarrollo de programas específicos de capacitación para públicos determinados como menores, mujeres o indígenas; lamentablemente, en todas estas organizaciones, su existencia no supera el periodo del titular en turno, aún en proyectos sostenibles a largo plazo. Este es otro importante desafió que puede, eventualmente, superarse con el desarrollo de carrera civil, apenas incipiente en estas instituciones y con la definición de políticas institucionales.

Mención particular debe hacerse a la reforma que conoce la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (cdhdf), a partir de la cual, la Educación se convierte en un programa tan importante como lo es el de quejas. En el año 2002 se aprueba una reforma de la Ley de la cdhdf, se crea una Dirección general en materia de Educación y aunque aún no cuenta con una política de formación del personal de capacitación, recientemente se discute sobre los sentidos y concepciones de la educación en derechos humanos desde este espacio público. Cambio normativo, creación de órganos y procedimientos, así como una intencionalidad política que la acompaña, hacen de esta experiencia un caso interesante a monitorear y evaluar en un futuro próximo, esperando pueda trascender el periodo del presidente en turno.

Las Comisiones públicas de derechos humanos deben preguntarse seriamente ¿cuál debe ser el objeto de su actividad en el campo educativo?, éste debe dejar de ser el "lado amable o vistoso" de sus actividades y convertirse en una eficaz herramienta de transformación de la impunidad al respeto de los derechos humanos, y en un mecanismo de cambio actitudinal de los

servidores públicos frente a su ejercicio profesional, así como en incidir en la utilización por parte de dichos servidores, de los mecanismos internacionales en casos de violación de los derechos humanos.

Mientras las labores de educación en derechos humanos de las comisiones no consideren las quejas de los peticionarios y las recomendaciones que de ellas emanan para el diseño de sus programas educativos, su trabajo no podrá, realmente, trascender a lo importante, que es coadyuvar a disminuir las violaciones a los derechos humanos y construir una cultura sobre éstos, ahí precisamente dónde más se violan.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DERECHOS HUMANOS

Es un hecho que las universidades, como ámbitos privilegiados de debate y reflexión del saber universal, no están ausentes de la dinámica de la sociedad en torno a la democracia. Este tema es prioritario de las universidades y sus miembros. En las últimas décadas del siglo xx se van ampliando los espacios de docencia y reflexión sobre temas relativos a la democracia, participación ciudadana y/o derechos humanos, derechos políticos, elecciones, partidos políticos, reforma política o la creación y consolidación de instituciones autónomas, entre otros. Estos contenidos forman parte de proyectos de investigación, entran a las aulas y a los programas y planes de estudio. Los docentes de educación superior demandan espacios permanentes de reflexión y formación en estos campos del conocimiento. Emerge a principios del milenio la demanda del derecho a la Educación, como una exigencia de la sociedad vinculada a la educación ciudadana y a la democracia.

Se establecen convenios y proyectos de colaboración entre universidades y otras instituciones dedicadas a favorecer la cultura ciudadana. Existe un potencial muy grande en estos espacios, que bien podría articularse y extenderse con acciones de colaboración interinstitucional.

Sin embargo, son todavía pocas las experiencias sistemáticas y con programas a largo plazo, aunque se han logrado algunas iniciativas como la creación de redes en centros de educación superior ocupadas en temas como derechos humanos, sociedad civil y democracia. Y si bien se realizan múltiples acciones de sensibilización y de divulgación, faltan espacios de articulación permanentes, así como trabajo más profundo y sistemático.

La universidad tiene un importante papel que jugar en la construcción de una educación en derechos humanos acorde a un proyecto democrático

y plural de las sociedades latinoamericanas, y en el caso de México, puede jugar un papel esencial en la transición y consolidación de la democracia. Un papel importante pero conjuntamente con otros actores como son, las ong, los organismos públicos de derechos humanos, las instituciones gubernamentales y las instituciones internacionales.

Mariátegui decía:

> De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad… Ningún maestro o maestra honrada que medite esta verdad, puede ser indiferente a sus sugestiones. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales de los hombres y mujeres que quieran dar a la sociedad una forma de vida más justa y a la civilización un sentido más humano.

Parafraseando estas palabras de Mariátegui, podríamos decir:

> De todas las victorias humanas le toca a la universidad, en parte, el mérito. De todas las derrotas humanas le toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad… Ninguna universidad que medite esta verdad, puede ser indiferente a sus sugestiones. No puede ser indiferente tampoco a la suerte de los ideales de los hombres y mujeres que quieran dar a la sociedad una forma de vida más justa y a la civilización un sentido más humano.

En las universidades los derechos humanos han entrado para quedarse, pero también para articularse a todos los paradigmas de nuestro tiempo y construir una sociedad más justa y democrática. Así las universidades, visibilizan su compromiso, opinan en el debate nacional e internacional y se consolidan día a día en el concierto mundial como una voz que se escucha cada vez más y que fortalece la sinergia del movimiento de los derechos humanos.

Las universidades están abriendo espacios de debate, formación y promoción de una cultura ciudadana que favorezca el ejercicio de los derechos humanos y participe en el concierto mundial, a través de actores activos y participativos en las políticas que les conciernen.

HACIA UNA POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Incidir en materia de políticas públicas sobre derechos humanos y en particular sobre educación en derechos humanos, ha sido un lento proceso, sin embargo, es importante trascender los espacios del aula y la academia para

buscar incidir en la construcción de dichas políticas que permitan extender la propuesta de educación en derechos humanos a todos los espacios de la vida, en una sociedad democrática.

En este sentido, es importante mencionar por ejemplo que, desde el año 2001, la Cátedra unesco de derechos humanos de la unam, participa en el mecanismo de Diálogo para los Compromisos de México en Materia de Derechos Humanos y posteriormente en la Comisión de la política gubernamental en materia de derechos humanos. El mecanismo de diálogo se crea en el año 2001 como un espacio de diálogo entre académicos, organizaciones civiles y gobierno en materia de educación en derechos humanos. En este marco, por iniciativa nuestra, se crea una mesa sobre Educación en derechos humanos que comprende, nueve meses de encuentros y sesiones, hasta convertirse en subcomisión, como se verá más delante.

La Mesa de Educación en Derechos Humanos del Mecanismo de Diálogo con las Organizaciones de la Sociedad Civil de la Comisión Intersecretarial para la Atención de los Compromisos Internacionales de México en materia de Derechos Humanos, se concibe y se constituye como un espacio para la reflexión, el análisis y la elaboración de propuestas sobre la educación en derechos humanos.

En enero de 2002, la Cátedra unesco de derechos humanos de la unam y la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México proponen a la Secretaria de Relaciones Exteriores la constitución de una mesa de diálogo sobre educación en derechos humanos entre organismos civiles —ong y universidades— y organismos públicos en el marco de la Mesas de diálogo de la Comisión Intersecretarial con sede en la Secretaria de Relaciones Exteriores.

El 14 de febrero, dicha Comisión intersecretarial aprueba la constitución de la Mesa de educación y el 22 de marzo del 2002 se instala la mesa de educación en derechos humanos del Mecanismo de diálogo de la Secretaria de Relaciones Exteriores en el marco de la Comisión Intersecretarial para la atención de los compromisos Internacionales de México en materia de derechos humanos.

En esta sesión se elige a la Coordinadora de la Cátedra unesco de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México, para presidir los trabajos de la coordinación por parte de la sociedad civil (ong y universidades). Por parte de los organismos públicos se elige para la coordinación a la Secretaría de Educación Pública. Cabe señalar que paralelamente se realiza un Seminario Permanente para trabajar en la preparación acadé-

mica de dicha mesa, la identificación de temas prioritarios y en el análisis de la coyuntura para la búsqueda alternativas y propuestas que coadyuven en la aplicación de las recomendaciones y/o mecanismos internacionales en materia educativa desde la perspectiva de la sociedad civil (universidades y organizaciones civiles).

La mesa de educación en derechos tiene por objetivos:

- Coadyuvar e interactuar en el cumplimiento de los compromisos internacionales de México en materia de educación en derechos humanos, específicamente las recomendaciones hechas a México, con la finalidad de contribuir al desarrollo de una cultura de respeto a los derechos humanos.
- Proponer estrategias de acción a la Comisión Intersecretarial en materia de educación en derechos humanos y derecho a la educación, con el objeto de fortalecer la posición de México en materia de educación en derechos humanos en los principales foros internacionales.
- Contribuir a la definición de la posición de México en los foros internacionales en materia de educación en derechos humanos y derecho a la educación.
- Impulsar el diálogo y la participación social en materia de educación en derechos humanos, con el propósito de incidir en políticas públicas.
- Propiciar la generación de mecanismos de participación social en los temas de educación en derechos humanos y derecho a la educación.

En este espacio se realiza un debate, por primera vez en el país sobre la importancia de la educación en derechos humanos como un elemento de agenda nacional y política pública donde se exige que esta práctica educativa sea obligatoria y obtenga así, un reconocimiento normativo acorde a las exigencias del mundo actual. Asimismo, a nivel nacional se demanda que se elabore el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos con un enfoque integral que cuente con el concurso de los todos los actores y agentes educativos en el país, incluyendo, desde luego, las experiencias de la sociedad civil en su lucha por la democracia y el respeto de los derechos humanos desde el ámbito no formal y, la formación de servidores públicos en la materia.

En el año 2003 esta mesa se convierte en Subcomisión de educación en derechos humanos de la Comisión de Política Gubernamental en materia de derechos humanos creada por Decreto Presidencial. Esta importante Co-

misión depende de la Secretaria de Gobernación y se dota de una instancia gubernamental que la coordina: la Unidad para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos que funge al mismo tiempo como secretaría técnica de dicha Comisión.

La Cátedra unesco de Derechos Humanos de la unam asume la coordinación de esta subcomisión, conjuntamente con la Red de Profesores e investigadores de Derechos Humanos de México, Tribuna Israelita A.C., la Universidad del Claustro de Sor Juana y la Academia Mexicana de Derechos Humanos (amdh).

En este marco, para el año 2004, la amdh y la Cátedra unesco elaboran una propuesta integral alternativa titulada, "Hacia una política educativa desde el enfoque de los derechos humanos", que pretende implementar en el Programa Nacional de Derechos Humanos (pndh) sobre el derecho a la educación y la educación en derechos humanos. El pndh considera algunas de dichas aportaciones, sin embargo, poco incide en la realidad cotidiana del sistema educativo porque carece de recursos y de seguimiento, así como de metas concretas y cuantificables en la materia.

Dicha propuesta "alternativa" considera que el derecho a la educación y la educación en derechos no son dos vías paralelas sino un mismo camino y sostiene que es alternativa ante:

- El Programa de Educación en Derechos Humanos de la Secretaria de Educación Pública que presenta en el año 2003, de manera unilateral y sin consenso, el cual comprende únicamente a la educación básica y normal.
- El incumplimiento de los compromisos del Decenio de la educación en derechos humanos asumidos por el gobierno en el ámbito internacional.
- La ausencia de seguimiento, de recursos y de mecanismos de evaluación en materia de educación en derechos humanos de dicho Programa.
- Los imperativos del mercado que pretende hacer de la educación una mercancía y de la educación en derechos humanos una moral unidireccional, acrítica e individualista conforme a un discurso que ignora que "el derecho a la educación opera como un multiplicador, abre todos los demás derechos humanos cuando está garantizado y los excluye cuando está denegado" como sostiene Katarina Tomaševski, Relatora especial del derecho a la educación en 2003.[1]

[1] "Hacia una política educativa desde el enfoque de los derechos humanos. Propuesta integral alternativa para implementar el Plan Nacional de Derechos Humanos sobre el derecho a la

Al mismo tiempo, la propuesta alternativa, se presenta también para contribuir a un dialogo de fondo con las autoridades del gobierno y las autoridades educativas.

En el año 2005, la Subcomisión de educación en derechos humanos logra un paso importante al decidir la constitución el día 10 de octubre del 2005 del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos. El 3 de marzo de 2006, se crea este Comité con objeto de constituir un espacio académico plural e independiente que convoque a las diversas instituciones, o n g y agentes educativos desde un enfoque integral que promueva una participación activa de la ciudadanía en el diseño y construcción de los fundamentos de una política de estado en materia de educación en derechos humanos y por lo tanto, se ocupará de dar seguimiento, desde espacios de concertación entre la academia, la sociedad civil y el Estado.

El Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos se constituye como un espacio académico que coadyuvará con la Subcomisión e d h en el estudio, investigación, capacitación en educación en derechos humanos así como con aportes teóricos, metodológicos y analíticos que favorezcan y consoliden una cultura de los derechos humanos en el país.

El Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos tiene como objeto general el formar, investigar, difundir e informar sobre actividades académicas dirigidas a construir una cultura de derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, investigaciones teóricas y prácticas sobre educación en derechos humanos, acciones, experiencias y prácticas educativas.

El Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos es un espacio académico consultivo y propositivo en educación en derechos humanos, el cual estará en vinculación con la Subcomisión de educación en derechos humanos para coadyuvar al diseño y aplicación de una política pública en esta materia.

Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos tiene los siguientes objetivos específicos:[2]

---

educación y la educación en derechos humanos", en Gloria Ramírez (coord.), *Cátedra UNESCO de Derechos Humanos. UNAM y Academia Mexicana de Derechos Humanos*, México, AMDH, 2004.

[2] Documento fundacional de Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos firmado el 3 de marzo de 2003.

1) Favorecer el estudio, la investigación y la difusión de una cultura de derechos humanos.
2) Actuar como espacio de articulación a nivel nacional de experiencias en materia de educación en derechos humanos desde un enfoque académico.
3) Promover, realizar y difundir materiales educativos en materia de educación en derechos humanos.
4) Proponer y monitorear, y en su caso, evaluar, la política nacional de educación en derechos humanos, así como los programas relativos a temas de exclusión, discriminación y violencia en el ámbito educativo.
5) Diseñar un proyecto de Programa integral de educación en derechos humanos de una década hasta el 2016, que contemple la educación básica, media y superior, así como la formación de servidores públicos, la sociedad civil, las instituciones públicas de derechos humanos, y los espacios de educación no formal e informal.
6) Definir principios, criterios y seguimiento para el desarrollo de las diferentes acciones y experiencias en educación en derechos humanos.
7) Realizar investigaciones temáticas, así como el Diagnóstico bianual en Educación en Derechos Humanos con posibilidades de identificar indicadores de evaluación y de seguimiento de los diversos campos, niveles, espacios y experiencias en esta materia.
8) Presentar propuestas académicas fundamentadas a la Subcomisión de educación en derechos humanos o a otras instancias para instrumentar programas en la materia de educación en derechos humanos, realizar evaluaciones y rendición de cuentas.
9) Favorecer las investigaciones sobre el derecho a la educación, y en educación en derechos humanos, así como su difusión que redunden en políticas de educación en derechos humanos.
10) Presentar propuestas de políticas e iniciativas de articulación entre actores públicos y privados en materia de educación en derechos humanos.

Este Comité nace por consenso entre gobierno y sociedad civil con la participación de las universidades, En su creación participa la Subcomisión de Educación en Derechos Humanos de la Comisión de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación, la Secretaria de Educación Pública, así como las siguientes instituciones

académicas y organizaciones sociales: la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, el Seminario de Derechos Emergentes e Innovación Tecnológica de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (esime) del Instituto Politécnico Nacional, el Seminario de Desarrollo Regional y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Guerrero, la Academia Mexicana de Derechos Humanos, Alianza Cívica, Tribuna Israelita y la Cátedra unesco de Derechos Humanos. fcps-unam, con el apoyo de la Defensoría de Derechos Universitarios de la unam y la oficina de la unesco en México.

El Comité nace con una serie de objetivos ambiciosos y esperanzadores y de una sinergia que comprende un enorme potencial, pero sin recursos que garanticen su viabilidad. Sin embargo, las instituciones convocantes deberán hacer que dicho potencial que le da origen, pueda fructificar y convertirse en proyectos sólidos y resultados eficientes en beneficio de una auténtica cultura de los derechos humanos en el país.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Educación en Derechos Humanos

Ma. de Lourdes Beltrán Lara*

> "La educación es única, y constituye uno de los factores fundamentales necesarios para la formación **intelectual y moral**, de tal manera que la escuela carga con una parte nada despreciable de responsabilidad en lo que se refiere al éxito o al fracaso del individuo en la realización de sus propias posibilidades y en su adaptación a la vida social."
>
> Jean Piaget

OBJETIVO: Establecer el enfoque *epistemológico* y *operativo* de educación en derechos humanos, con el que desde la educación superior, hemos realizado diferentes acciones, tanto en la ESIME-Culhuacan del Instituto Politécnico Nacional (IPN) como en la Red de Profesores e Investigadores en Derechos Humanos de México.

Para tal efecto a continuación se abordaran los siguientes puntos:

1. Desarrollo conceptual
2. Fundamento epistemológico
3. Contexto
4. Problemáticas
5. Articulaciones
6. Acciones

1. DESARROLLO CONCEPTUAL

Estamos comprometidos con un proceso de aprendizaje que implica la producción de conocimientos sobre el saber de los derechos humanos desde un

* Presidente de la Academia de Humanidades, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Unidad Culhuacán, Instituto Politécnico Nacional.

enfoque interdisciplinario, integral e indivisible, así como con la articulación e interdependencia entre éstos, la democracia, el desarrollo y la paz.

La educación en derechos humanos obedece a una dialéctica que reconoce en los individuos y en los pueblos, no solamente sus derechos como sujetos, sino su papel y participación en la construcción de una sociedad democrática que nos llevará a su efectivo goce.

Es por ello que reconocemos el compromiso ético que hemos contraído desde nuestro papel de docentes en educación superior y profesionistas coadyuvantes en la consolidación de una sociedad democrática más justa y equitativa.

Es por ello que reconocemos, en primer término, el derecho a la educación tal y como está planteado, inicialmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en los artículos:

> 26.1 Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada: el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
>
> 26.2 La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.[1]

Después, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, (DESC), en el artículo:

> 13.1. Los Estados Partes en el presente pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, o promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.[2]

[1] **D**eclaración Universal de los Derechos Humanos.
[2] Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Y en tercer lugar, en la Convención sobre los Derechos del Niño, en los artículos:

> 28. 2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente convención.
>
> 28. 3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.[3]

Con respecto a Educación en Derechos Humanos, como colectivo nos sumamos a la definición base del decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos, que dice:

> …debe abarcar más que el mero suministro de información y constituir en cambio un proceso amplio que dure toda la vida, por el cual los individuos, cualquiera que sea su nivel de desarrollo y la sociedad en que vivan, aprendan a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos para garantizar ese respeto, en todas las sociedades [mediante el diseño y desarrollo] de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes.[4]

2. DESARROLLO EPISTEMOLÓGICO

Hemos adoptado la epistemología crítica, en ella la realidad es entendida como movimiento, como cambio continuo; que puede ser pensada y construida mediante procesos articulados, de diversas temporalidades y determinadas direccionalidades, o sea, transformándose a través de la **articulación** entre estructuras y sujetos.

Esta es una epistemología de la constitución de los sujetos y la transformación social, que busca la construcción de una realidad más justa y democrática, pero entendida como aquélla que es deseable y **viable** para construir

[3] Convención sobre los Derechos del Niño.

[4] Organización de las Naciones Unidas, *El decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida*, ed. ONU, Nueva York, 1998, p. 40.

un mundo mejor para todos, al respecto, Adorno acuño una fórmula que dice: "el problema de la dialéctica no es si un objeto puede ser y no ser al mismo tiempo, sino como siendo A puede transformarse en B".

El problema de este tipo de enfoque para la educación en derechos humanos es el de cómo captar la realidad en transformación. Transformación en la que intervienen factores estructurales subjetivos, en los cuales debemos participar para objetivizarlos e impulsar el cambio.

Desde este enfoque, lo importante es la constitución de sujetos sociales transformadores concientes, ciudadanos profesionales, entendido como un proceso a lo largo de la vida, ya que si no lo manejamos de esta forma, tampoco entenderemos los cambios sociales, ni podremos interactuar en ellos de manera propositiva.

La realidad social es reconocida en este proceso sistémico como una tendencia, que puede o no volverse real dependiendo de las **acciones de los sujetos,** así, el problema no es de predicción social, es más bien, de definición en la coyuntura del tiempo presente, del espacio de posibilidad para la acción viable.

Este tipo de enfoque pone en el centro a los sujetos y pretende construir conocimiento que sea un factor determinante para la acción en una relación trialéctica entre **conocer, sentir y accionar**, de tal modo que los polos epistemológicos y metodológicos estarán en:

a) La estructura y las funciones de la teoría de educación en derechos humanos, y
b) su relación con el sujeto en construcción.

Siguiendo a Zemelman, proponemos iniciar este proceso con la problematización, después con la desarticulación de conceptos, seguir hacia una mera descripción desarticulada, para posteriormente articular los resultados que integrarán la nueva teoría concientizada con un sentido de apropiación.

El método aparece como reconstrucción de la teoría enfocada hacia la construcción de sujetos transformadores, bajo los supuestos de realidad en movimiento, como articulación entre: estructuras, subjetividades y acciones para una realidad del aquí y el ahora.

La creación de la coyuntura tiene límites ya que los sujetos en interacción comúnmente tienen relaciones asimétricas de poder, ya sea de imposiciones o de convencimiento desigual, debido a que la acción de un sujeto particular no siempre abarca todos los niveles de lo real.

Por tanto, en la coyuntura los sujetos no están totalmente *sujetados*, pero tampoco son absolutamente libres para tomar decisiones y actuar. Esto pasa debido a que sus maneras de percibir la realidad no son sistémicas, ni la sociedad lo es tampoco.

Lo que buscamos es explicar lo "dado dándose", o sea, no como un simple devenir, sino como articulación de la voluntad con condiciones dadas "dándose". Desde esta perspectiva no se acepta la universalidad de las leyes sociales, ya que se concibe que la objetividad y la subjetividad se articulen de diversas formas para producir el cambio social.

La realidad puede ser pensada no sólo en diferentes parámetros de tiempo y espacio sino en diferentes niveles de abstracción, lo que nos permite evitar el individualismo metodológico y nos lleva a conocer lo múltiple.

El objeto de estudio —Educación en Derechos Humanos— requiere determinar su nivel de abstracción, lo cual implica una diversidad de niveles: desde el punto de vista de los mundos de vida de los sujetos, que dependiendo del problema y de la definición del objeto de estudio podrán ser pertinentes a todos o a ninguno de los contextos inmediatos de los sujetos, hasta la posibilidad de definir sujetos a niveles diversos de abstracción con sus implicaciones en relación con el concepto de vida inmediata, de subjetividad y de la importancia de ésta en el desarrollo del proceso.

También hay que tomar en cuenta la direccionalidad de la coyuntura que implica las tendencias objetivas junto con la consideración de los sujetos, matizada por el nivel de abstracción de estos últimos.

Estas direccionalidades pueden ser el resultado de relaciones de fuerza y voluntades, pero también pueden ser resultado de las actualizaciones estructurales cotidianas e interacciones moleculares de infinidad de sujetos individuales, cuya resultante no implique metodológicamente la reconstrucción molecular de sus subjetividades e interacciones, y ante este tipo de fenómeno se siga una estrategia de abstracción de sujetos-estratos y subjetividades-estratos en un nivel diferente al que se sigue cuando se analiza un movimiento social.

3. CONTEXTO

En la región de América Latina y el Caribe la temática de Derechos Humanos ha tenido una historia heterogénea, pero en las últimas décadas del siglo XX se vuelve un tema consistente, ya que abandera la búsqueda de

justicia social y de equidad mediante la razón, con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de las sociedades.

Haciendo un breve recuento histórico tenemos que es hasta los años 80 que se inicia un nuevo planteamiento en Desarrollo Humano y Derechos Humanos, el **educativo,** que condujo hacia nuevas fórmulas de vinculación con los movimientos sociales en alianzas institucionales y políticas más amplias, se manejan temáticas de construcción de la democracia y la ciudadanía, se abren nuevos campos de trabajo a través de la educación en derechos humanos como el de educación de las mujeres, violencia intrafamiliar y la educación ambiental, entre otros.

En el transcurso de los años 90 la visión y el impulso de programas educativos se fundamentó en los resultados de varios eventos internacionales como fueron:

- La conferencia Mundial "Educación para todos", que se efectuó en Jomtien, Tailandia en 1990.
- La V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo, Alemania en 1997.
- La evaluación de la Educación para todos en el Marco de acción de Dakar, India en 2000.

En la conferencia de Jomtien, se promovió la idea de otorgar la mayor atención a los núcleos de población vulnerables, así como el impulsó de acciones para el establecimiento de políticas y estrategias que contribuyeran al desarrollo. El enfoque de la educación en este contexto es que se la toma como un medio para preparar a los individuos y transformar a las sociedades.

En la conferencia de Hamburgo se incluyó la idea de que la educación de adultos debe destinarse a lograr cambios personales y sociales en un contexto donde el requisito debe ser, simultáneamente, la democracia y la productividad para propiciar el desarrollo de la humanidad.

En Dakar se hizo una evaluación de la educación básica en el mundo y el resultado no fue nada alentador; el resultado fue una afrenta a la dignidad humana, además que la negación del Derecho a la Educación se ha constituido en un obstáculo para eliminar la pobreza y el logro del desarrollo sostenible.

Por lo anterior podemos decir que ha habido un cambio radical en el enfoque de la educación para el desarrollo, el cual consiste en el despla-

zamiento de este último hacia el centro de reflexión como prioridad más alta, el acceso a la cultura es el inicio hacia el desarrollo de las comunidades y los pueblos.

Esta nueva perspectiva de la educación, en tanto estrategia para el desarrollo de los individuos, y de los pueblos, también nos marca un nuevo enfoque para el **desarrollo** en relación con la toma de **decisión política** y no jurídica.

Se piensa ahora en el desarrollo en función de variables como: calidad de vida autónomamente definida, acceso a la educación, realización de proyectos propios incluyentes y diversos.

El desarrollo no puede decretarse desde oficinas cerradas en las esferas gubernamentales o de la industria; más bien, se generará a partir de la actividad de cada individuo y sus comunidades, o sea, que varía de individuo a individuo y de comunidad a comunidad; no se debe imponer una visión unilateral de él.

La búsqueda de un desarrollo que no considere a la diversidad y a la autonomía de cada individuo, será un proceso autoritario y contradictorio en sí mismo, en el que no se respeta la libertad ni la dignidad del ser humano.

Vemos entonces cómo los derechos humanos y el desarrollo humano tienen un propósito común, a saber, velar por la libertad, el bienestar y la dignidad de los individuos en todas las sociedades.

El acceso al conocimiento da sentido a esta nueva perspectiva, ya que con el conocimiento de varias opciones es que se puede ejercer, por ejemplo, la libertad política y toma de decisiones para una auténtica libertad económica. Cuando el ser humano se compromete con su elección y participa activamente en la toma de decisiones se integra al proceso de desarrollo.

La gente trabaja porque obtiene resultados: pago justo, vivienda digna, acceso a educación de calidad, servicios, etcétera; si no hay los incentivos, la actividad pierde sentido. Por lo cual podemos decir que los desc son a la vez el incentivo y la recompensa de una economía sólida (hay que señalar que estos sí son vinculatorios), por lo que en la educación superior se les debe dar mayor atención, con el fin de que se conozcan.

A continuación presentamos un esquema donde se sitúa la relación entre los derechos humanos y el derecho al desarrollo:

En esta dimensión de interacción, la educación se vuelve el instrumento para el cambio, pero definida —siguiendo al Dr. Ernesto Meneses— como el "proceso y resultado de proporcionar el mínimo de habilidades al individuo, a fin de que este tome su lugar en un grupo humano y se procure más conocimiento", y a Piaget (1985: 19), quién dice que "la educación es única, y constituye uno de los factores fundamentales necesarios para la formación **intelectual y moral**, de tal manera que la escuela carga con una parte nada despreciable de responsabilidad en lo que se refiere al éxito o al fracaso del individuo en la realización de sus propias posibilidades y en su adaptación a la vida social".

La educación se tiene que analizar en el contexto en que se realizará, para comprender el mínimo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se le tiene que proporcionar al ser humano, así como elegir el cómo se llevará a cabo el proceso en la realidad.

En el campo de la Educación en Derechos Humanos es básico que la actividad cotidiana sea el resultado de conocimientos, reflexiones, análisis y síntesis de una diversidad de casos para construir una posición teórica desde la cual **actuar**. Hay que señalar que para satisfacer las necesidades reales de formar una **ética ciudadana**, una moral social; no es suficiente el conocer la teoría de las concepciones de los Derechos Humanos; es mucho más importante actuar de acuerdo con ellos de manera transversal en el ejer-

cicio educativo cotidiano, con el fin de ir transformando nuestro entorno, generando un agente de transformación con una direccionalidad.

En congruencia con las políticas nacionales y con los avances de las ciencias de la educación, se puede señalar que actualmente el desarrollo curricular en las Instituciones de Enseñanza Superior (ies), debe ser un proceso que se fundamente en un marco nacional e internacional y en un ambiente cultural institucional democrático.

En este contexto, señalamos que, toda ies es un sistema compuesto por subsistemas, por lo que, en la planeación educativa, de este nivel, intervienen los sistemas: administrativos, académicos y culturales, en función de las necesidades sociales y de preparación que requerirán los alumnos, con la finalidad de coadyuvar al desarrollo nacional.

El eje del desarrollo en educación superior, vigente recae en la planeación estratégica, la cual es una obligación administrativa, que prevé mediante **acciones** actuales la tendencia del desarrollo a largo plazo y está orientada, congruentemente, en el ámbito interno, entre otros con:

- El Plan Nacional de Desarrollo (PND)
- El Programa Nacional de Educación (PNE)

En el ámbito externo, entre otros, por:

- La Carta de las Naciones Unidas.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
- La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.
- El Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos 1995-2004.
- Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y El Caribe 2001.

En México la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) publicó en 2000, *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas Estratégicas de desarrollo,* en donde encontramos la siguiente cita, p 2:

> La visión 2020 del sistema de educación superior, que en este documento se presenta, supone que para entonces habrá un compromiso efectivo del gobierno en todos sus niveles (federal, estatal, municipal), de los poderes legislativos y de la sociedad civil, con la educación superior. Considera la existencia de un sistema de educación superior vigoroso, que realizará sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de calidad, pertinencia, cobertura y equidad equiparables con los indicadores internacionales. Finalmente, establece que la educación, y la educación superior en particular, contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad.

Siendo congruentes con este planteamiento, se propuso llevar a cabo una reforma académica integral, que permitiera a la IES responder con calidad flexibilidad y pertinencia mediante la reorientación del quehacer educativo, en busca de un cambio cultural. En ellas, deben hacerse varias modificaciones para alcanzar la consolidación; como el que las comunidades reconozcan como líder a la tarea educativa que nos integra en tanto educación superior y enfocar la convivencia cotidiana hacia el "aprender a aprender", lo que significa reconocer al alumno como sujeto responsable de la construcción de sus estructuras mentales.

Es por ello que el espacio físico, las interrelaciones sociales, la política que impere y los procesos de comunicación deberán girar en torno de la democracia,[5] esta última deberá volverse un proceso conciente[6] para generar una alternativa actualizada y congruente con el contexto nacional e internacional, o sea, una cultura basada en el ejercicio de los derechos humanos.

Los funcionarios, docentes y administrativos son los candidatos a transformar y consolidar la cultura institucional, ya que a ellos corresponde establecer la normatividad y los niveles de convivencia para generar el estilo de comunicación en el proceso educativo; puesto que es mediante la convivencia cotidiana que se construye y reproduce el tejido social de la cultura escolar de una institución.

[5] El concepto **democracia**, siguiendo a Bobbio, se define como "Un conjunto de reglas procesales para la toma de decisiones colectivas en el que está prevista y propiciada la más amplia participación posible de los interesados".

[6] Conciencia, por su etimología, es el saber algo **dándose cuenta que se sabe**, o bien, el tener una experiencia advirtiendo el sujeto que la tiene. Herder (1966), *Diccionario de Filosofía* en CD ROM, Barcelona.

El problema es ético: cómo transformar al ser humano reducido a objeto por el autoritarismo y la corrupción, lo cual no es nuevo y se refuncionaliza en la medida en que el conocimiento de la ciencia y la tecnología, así como el papel o *rol* que desempeñamos, es usado para aumentar el autoritarismo vertical, en la cotidianidad de nuestras comunidades. Frente a ello, y en congruencia con nuestra posición es que estamos llevando acabo diferentes articulaciones y acciones en torno de la educación en derechos humanos, como son: seminarios, cursos de formación a docentes, modificaciones curriculares en las que se incluya la temática de los derechos humanos, además de cuidar del ejercicio transversal de los mismos e investigaciones de los diferentes contextos para conocer la realidad de las variadas comunidades y apoyar la congruencia con los derechos humanos, o bien, que se generen alternativas.

Nuestro país es heterogéneo, por lo cual presenta una diversidad de problemáticas con respecto al derecho a la educación, y la educación en derechos humanos; sin embargo, si en el plan nacional de desarrollo (pnd) se toman como indicadores de la educación: **la equidad**, **la pertinencia** y **la calidad**, se vuelve una necesidad reconocer la diversidad para promover la igualdad.

4. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA CONTEXTUAL

> El desafío que hoy enfrentamos es proponer las políticas públicas y llevar a cabo las acciones necesarias que permitan una mejor distribución de la lengua escrita, la educación y la información, buscando garantizar el cumplimiento del derecho a la educación mediante la creación de oportunidades educativas viables para las personas jóvenes y adultas en el contexto de sus vidas.[7]

Esta problemática corresponde primero a un nivel *meso* en relación con la generación de políticas públicas y en un segundo lugar a un nivel *micro* donde se busque la transformación de las comunidades de las IES, aplicando el proceso de epistemología crítica de análisis y acción, pasando por la articulación estructural.

[7] UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA. *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y El Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI*, Santiago de Chile, 2000, p. 91.

Nivel *meso*

1. En México el derecho a la educación es parte de las garantías individuales que la Constitución otorga a los ciudadanos. Además, según la Ley General de Educación (LGE), ‘’Todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer las disposiciones generales aplicables”. Es un mandato para que todos los habitantes de México tengamos las mismas oportunidades de recibir educación.

Sin embargo, para poder alcanzar la igualdad, y por tanto un derecho a la educación verdadero, es imprescindible reconocer que existe una amplia y compleja diversidad entre las personas. Por ello, la situación que guarda el derecho a la educación en la legislación mexicana, así como la noción de igualdad de oportunidades educativas y la educación en derechos humanos son temas que por su importancia debieran impulsarse para su análisis y generar una agenda al respecto.

Hay que señalar que el incumplimiento por parte del Estado, de las familias y de los individuos, no tiene señalada ninguna sanción, no se cumple con el requisito de justiciabilidad.

> Ahora bien, el que los individuos —o los padres de familia— no cumplan esta obligación no se debe —en la mayoría de los casos— a decisiones voluntarias, sino a un conjunto de factores culturales, sociales o económicos que impiden hacerlo. Por eso es preocupante que tampoco se haya legislado para obligar al Estado a proporcionar —a quienes sufren las consecuencias de estos factores— los apoyos necesarios para contrarrestar los efectos de los mismos. En realidad, las medidas que el Estado ha adoptado con este propósito no han sido el resultado de una clara legislación al respecto. [8]

En relación con la oferta educativa, nuestra legislación obliga a las autoridades educativas a “prestar servicios […] para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria” (artículo 3 de la LGE). Más aún, el artículo 32 del mismo ordenamiento exige a dichas autoridades;

> Tomar medidas tendentes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia

[8] *Observatorio Ciudadano de la Educación* # 89.

> en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas de manera preferente [agrega la ley] a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.

Sin embargo, el acatamiento de este requerimiento no ha sido exigido por el Congreso de la Unión ni por los congresos estatales, los cuales son los poderes ante los cuales las autoridades educativas están obligadas a rendir cuentas de su gestión.

Respecto de la educación superior la legislación vigente no precisa el derecho de los individuos a acceder a ella; en estos niveles el derecho es menos exigible puesto que el Estado sólo está obligado a "promover y atender" su desarrollo, en la medida en que sean necesarios para el desarrollo del país. La discusión pública no ha alcanzado consenso respecto a la gratuidad de la educación universitaria en virtud de las equivocidades de la expresión "toda la educación que el Estado imparta será gratuita" (artículo 3, fracción IV).

El ejercicio del derecho a la educación no se garantiza plenamente cuando sólo se eliminan las diferencias entre las oportunidades de ingresar al sistema escolar —y de permanecer en el mismo— que existen entre los grupos sociales y regiones que están en desventaja. Este derecho es un concepto más complejo, ya que también se refiere al derecho de aprender efectivamente. La verdadera equidad en las oportunidades educativas se alcanza cuando se igualan las probabilidades de que todos los individuos que dediquen a sus aprendizajes las mismas dosis de tiempo y esfuerzo y puedan obtener —si así lo eligen en libertad— los mismos resultados educativos, independientemente de sus habilidades iniciales y de los estratos sociales a que pertenezcan.

Nivel Micro

Educación en derechos humanos como alternativa

¿Cómo educar en Derechos Humanos desde este enfoque?, ¿por qué y para qué en la educación superior y en cada comunidad institucional?, ¿cuáles son los elementos teóricos y los criterios de ciencias de la educación que han de tenerse en cuenta para tal fin?, ¿cuáles son los contextos sociales, culturales y políticos en los que se desarrolla la educación en derechos humanos dentro de las IES?, ¿cuál es el lugar de esta problemática en las prioridades de una política nacional?

Estas y otras preguntas surgen en las diferentes ies del país, ya que estábamos acostumbrados a que fuera una temática de educación básica y, en el mejor de los casos, de las escuelas o facultades de derecho. Sin embargo, se ha vuelto una necesidad reciente en los países en vías de desarrollo, como el nuestro; dicha necesidad esta vinculada a la posibilidad de aprender a vivir juntos en la "aldea planetaria". Tal y como A. Touraine lo cuestiona en su obra, se requiere reconocer las tensiones entre lo local y lo mundial, entre la tradición de las estructuras verticales y la flexibilidad, pertinencia y calidad en las que las instancias rectoras de la educación superior en México nos han comprometido, siendo las mediadoras entre lo nacional y las exigencias internacionales.

Ante este panorama se propone como alternativa, generar escenarios que provoquen una convivencia democrática y de respeto, lo cual implica un cambio radical en las culturas de las ies; cambios de las estructuras y las políticas cotidianas, reevaluando el papel que debe jugar la educación en su vinculación con la sociedad y en la toma de conciencia del ser humano democrático que se nos pide que formemos, para lo cual la educación y capacitación en derechos humanos sería el instrumento idóneo.

Habrá que construir —involucrando a toda la sociedad— una cultura, a partir de una propuesta de educación en derechos humanos que integre los avances de las ciencias de la educación con los propios del área de la ciencia en que se formarán, y prepare a los egresados como ciudadanos, a partir del ejercicio cotidiano de los derechos humanos, volviéndose esto un eje transversal que coadyuve al logro de la misión propuesta en el Programa Nacional de Educación.

Sin embargo, en la mayoría de nuestras realidades sigue funcionado de forma autoritaria tradicional, lo cual nos lleva a plantear que hay incongruencia entre el discurso teórico, y la manera en que se realiza la planeación y el seguimiento académico administrativo en educación superior, falta concientización y capacitación en Derechos Humanos que integre el contexto de cada comunidad democratizándola.

En el ámbito de la educación formal, lo que sucede es que las viejas estructuras han generado una cultura institucionalizada que se ha convertido en una fuente de problemas, pero si queremos que haya congruencia entre los avances de las ciencias de la educación, la política y el quehacer educativo formal cotidiano, habrá que revolucionar hacia una educación integral propiciando la generación de una cultura alternativa que tenga como característi-

cas la de ser: abierta,[9] flexible y pertinente[10] a las necesidades sociales y a los adelantos de la ciencia y la tecnología, construyendo el eje transversal antes mencionado, ya que para las ciencias de la educación de frontera, la lógica y la moral no son innatas o axiomáticas, sino que se van construyendo en la interacción cotidiana, por lo cual, para la consolidación de una educación en derechos humanos es esencial el desarrollo del conocimiento, pero a partir de la toma de conciencia social e institucional.

Los avances de las ciencias de la educación han demostrado que la formación de ciudadanos no puede reducirse a una mera transmisión de reglas y conocimientos acabados, estáticos que imponen obligaciones y obediencia, así como tampoco se debe quedar en un simple ejercicio de recordar y repetir.

La construcción de conceptos y de esquemas valorativos (normas y reglas), son representaciones colectivas, que genera la cultura institucional; en ella colaboramos todos, mediante las relaciones interpersonales que establecemos. Si se quiere transformar las culturas en las ies, se deberá fundamentar en una concientización de los derechos y obligaciones que tenemos que respetar para una convivencia democrática.

Las metas que se proponen la educación superior son las de formar profesionistas ciudadanos capaces de enfrentar los cambios vertiginosos que impone el avance de la ciencia y la tecnología, debido a los cuales se ha denominado a la comunidad actual, "la sociedad del conocimiento"; para ser congruentes, habrá que impulsar una educación integral que propicie la generación de competencias profesionales y una disposición al aprendizaje a lo largo de la vida pero respetando los derechos humanos.

La transformación de la cultura de las ies permitirá la formación de ciudadanos que se inserten en la vida colectiva productiva con una moralidad de servicio en beneficio de la comunidad, demostrando su criterio en la toma de decisiones y en su disposición hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.

El tipo de desarrollo de la personalidad ciudadana que se busca lograr al proponer como eje transversal la educación en derechos humanos, viene acompañado por la generación de una conciencia respecto de:

[9] "Un sistema abierto es aquel que interactúa con su macroambiente y da respuestas de adaptación, en función de sus necesidades". Martínez, A. J. y C. Morales (1999: 11).

[10] El término **pertinencia** en la enseñanza, designa el hecho de que los contenidos curriculares deberán estar en relación con lo que se estudia; relación de significado contextual y utilitario.

- La personalidad individual, sus derechos y libertades.
- La conciencia de las otras personalidades, respeto a sus derechos y libertades.
- La toma de conciencia del entorno cultural.

El eje transversal de la cultura en las IES debe ser la educación en derechos humanos, ya que la generación de valores y la construcción de la inteligencia bajo esta perspectiva se centra en la interacción que el sujeto hace con su entorno, cuyo resultado es la conformación de su personalidad profesional ciudadana.

La generación de una cultura en derechos humanos debe transmitirse como estrategia educativa y formativa para que el cambio se lleve a cabo planteándolo como alternativa de competitividad frente a los retos a que nos enfrenta la sociedad del conocimiento del siglo xxi.

Educar y capacitar en derechos humanos en cada una de las ies para propiciar el desarrollo consciente de las estructuras lógico matemáticas, para crear una conciencia de reciprocidad, de tal modo que la persona, al ser actor, se vuelve sujeto de su interacción con respecto de la sociedad, y lo hará voluntaria y comprometidamente, aceptando las normas recíprocas que subordinan su libertad al respeto mutuo en beneficio de la sociedad; la reciprocidad de la personalidad ciudadana consistirá, pues, en la toma de conciencia, tanto intelectual como moral, respetando la autonomía del prójimo pero trabajando en equipo interdisciplinariamente para construir una sociedad mejor.

Las personas que integran las comunidades de las ies: directivos, docentes, administrativos, personal de apoyo y alumnos; así como los sistemas que rigen la interacción, deben educarse y capacitarse en derechos humanos bajo el enfoque de su integralidad, en el cual, el sujeto acepta libremente la disciplina y las normas recíprocas que subordinan su libertad, pero ya no a otra persona que tiene el poder, sino ante el respeto mutuo que debe existir por cooperación para el logro de fines sociales concretos.

5. ARTICULACIONES

> Garantizar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y supervisión de las estrategias para el desarrollo de la educación.[11]

[11] El plan de acción de Dakar, en su 3a. estrategia de acción.

- Participación como miembros de la Asociación Internacional de Educadores por la Paz.
- Creación de diversos espacios de encuentros interdisciplinarios para la formación, capacitación e investigación en educación en derechos humanos, como la Red de Profesores e Investigadores en Derechos Humanos de México, seminarios adscritos a la cátedra unesco de derechos Humanos de la fcpys de la unam en diversas ies del país.
- Convenios de colaboración con las comisiones de derechos humanos estatales, por ejemplo en Puebla 2003, Guerrero, Oaxaca, Sinaloa.
- Participación en la generación de políticas públicas de educación en derechos humanos y derecho a la educación.

  Primero participando en las mesas intersectoriales del mecanismo de interlocución entre las organizaciones de la sociedad civil (osc) y el gobierno mexicano, en el área de desc, en la Secretaría de Relaciones Exteriores, 2001 2002.

  Después se construyó y lanzó la iniciativa de creación de la Mesa de Educación en Derechos Humanos surgida de propuestas realizadas por la Cátedra unesco de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México y por la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, presentadas por la Dra. Gloria Ramírez y la Mtra. Lourdes Beltrán coordinadoras de las mismas, respectivamente.

  La mesa de Educación en Derechos Humanos fue instalada el 22 de marzo de 2002.

6. ACCIONES

Impartición de cursos

- Taller "Formación de docentes en Educación para la Paz y Derechos Humanos", celebrado en la ciudad de Puebla en julio de 2002.
- Taller para la formación de docentes en educación para la paz y derechos humanos, en el marco del Seminario-Taller Internacional "Derechos Humanos y Desarrollo Regional", Acapulco, Guerrero, julio 2003.

Diseño del diplomado (especialización)

- "Aprender a educar en Derechos Humanos".

Participación en diferentes eventos académicos

Como organización convocante en los siguientes eventos:

- "Coloquio Regional sobre Educación en Derechos Humanos del s. XXI. Cultura de Paz y Agenda para la Educación en Derechos Humanos en América Latina", los días 28, 29 y 30 de marzo del 2000, que se llevó a cabo en la Unidad Allende de Educación Continua del IPN.
- 2º Encuentro Nacional de la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México, el cual se llevó a cabo el 28 y 29 de agosto de 2000 en la ciudad de Puebla.
- Seminario-Taller Internacional "Derechos Humanos y Desarrollo Regional", Acapulco, Guerrero, julio de 2003.

Investigación

Como parte del plan de trabajo de la red de profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México se han venido realizando investigaciones **interinstitucionales** con el objeto de detectar la incidencia de la temática de los Derechos Humanos en los *curricula* de diferentes instituciones de Educación Superior del país.

Múltiples conferencias.

Desarrollo de materiales didácticos múltiples.

En la mesa de Educación en Derechos Humanos se ha participado en el subgrupo de trabajo integrado por: representantes de los diferentes organismos gubernamentales y de osc, lo cual ha representado cabildeo y una junta, al menos cada mes, antes de la reunión de la misma, con las osc que asisten a ella.

Acciones sugeridas

La integración del eje transversal de educación y capacitación en derechos humanos con enfoque integral implica dar un giro estructural y mental hacia un sistema abierto capaz de interactuar en el contexto nacional e internacional con la calidad requerida para cumplir con el objetivo de formar cuadros que actúen protagónicamente en el desarrollo de México, para lo cual habrá que:

- Educar y capacitar en derechos humanos con un enfoque integral mediante una política de transversalidad en las IES, a los cuadros directivos y personal en general.
- Trabajar interdisciplinariamente en el área de educación en derechos humanos para transformar las culturas de las IES.
- Incorporar y dar seguimiento al ejercicio de los derechos humanos en la cotidianidad de la convivencia en las IES.
- Profesionalizar al docente, lo cual implica que asuma la responsabilidad de la formación de futuros profesionistas, con las estrategias que se sugieren, mediante el diseño de tácticas en relación con el proceso de formación del profesionista ciudadano.
- Guiar al alumno para que asuma la responsabilidad de construir sus conocimientos a través de la interacción con el profesor, mediante procesos de investigación que potencialicen sus estructuras mentales y generen una moralidad de respeto a los derechos humanos.
- Impulsar mediante la educación y la capacitación en derechos humanos la toma de conciencia del yo y de la existencia de los otros; del papel social que aquí y ahora se debe cumplir.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES
2000 *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas Estratégicas de desarrollo*, México, ANUIES.

Bobbio, N.
1999. *El futuro de la democracia*, col. Política y Derecho, 3ª ed., México, FCE, p. 214.

Convención sobre los Derechos del Niño.

Cuche, D.
La noción de cultura en las ciencias sociales, col. Claves, Argentina, Nueva Visión.

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Delors, J. *et al*.
1997. *La educación encierra un tesoro*, México, unesco y Correo de la unesco.

El plan de acción de Dakar.

Herder
1966. *Diccionario de Filosofía* en cd rom, Barcelona.

Lyotard, J.F.
La condición posmoderna, col. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo núm. 18, Buenos Aires, Planeta-Agostini.

Kuhn, T.
1971 *La estructura de las Revoluciones Científicas*, col. Breviarios núm. 213, México, fce.

Martínez Arrona, J.A. y Morales Razo, A.
Teoría de Sistemas de Organización, Apoyos fomes 95, col. Nuevo Siglo, serie Humanidades, México, sep.

Observatorio Ciudadano de la Educación núm. 89.

O'Connor, J y I. McDermott.
1998. *Introducción al pensamiento sistémico*, Barcelona, Urano.

Organización de las Naciones Unidas.
1998. *El decenio de las naciones unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida*, Nueva York, onu, p. 40.

Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Piaget, J.
1985. *A dónde va la educación*, col. Hay que saber núm. 8, México, Teide.

Senge, P.
1992. *La quinta disciplina*, col. Management, Barcelona, Garnica.

Stenhouse, L.
1998. *La investigación como base de la enseñanza*, 4ª. ed., Madrid, Morata, p. 208.

Torres, J.
Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.

Touraine, A.
1997. *¿Podremos vivir juntos?*, col. Sociología, México, fce, p. 355.

unesco/ceaal/crefal/inea
2000. *La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo xxi*, Santiago de Chile.

Ward, M.
1999. *Cambio cultural en su empresa*, México, Panorama.

Zemelman, H.
1997. *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*, Anthropos.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Diagnóstico sobre la Educación en Derechos Humanos en México

Dulce María Quintero Romero*
Rosalío Wences Reza**

INTRODUCCIÓN

La discusión y reflexión sobre los derechos humanos ha trascendido poco a poco el ámbito de las disciplinas jurídicas o teológicas, sobre todo en lo concerniente a sus usos y costumbres, para colocarse en el centro de discusión de las ciencias sociales modernas.

El reclamo de paz y justicia de las sociedades contemporáneas está ligada a la lucha en contra de la impunidad, así como a la exigencia de vigencia y respeto a los derechos humanos, lo que ha llevado a teóricos, pensadores y estudiosos a discutir y ofrecer nuevos enfoques.

Uno es el que aborda el campo teórico conceptual, epistemológico y sobre todo práctico para la construcción de una **cultura de los derechos humanos**, especialmente a partir del currículum de la educación formal en donde se trabaja con urgencia en proponer modalidades y metodología que contribuyan a su promoción y aprendizaje.

Se busca desde aquí el ir más allá del discurso y la inclusión de tema en los contenidos educativos, a fin de instrumentar acciones que permitan a los estudiantes el comprender y apropiarse de los derechos humanos, con posibilidad de visualizarse como sujetos activos de estos derechos.

* Profesora e Investigadora de la Unidad de Ciencias de Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Guerrero. Actualmente es Coordinadora de la Red de Profesores e Investigadores de Derechos Humanos de México. Correo electrónico: *dulcenic@yahoo.com.mx*.

** Profesor e Investigador de la Unidad de Ciencias de Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Guerrero. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: *wences_reza@hotmail.com*.

En esta propuesta de debate se engloba el presente trabajo, en el que se presentan los resultados de una investigación realizada con jóvenes escolares de 12 a 15 años a fin de tener un acercamiento al conocimiento de los derechos humanos que estos estudiantes de secundaria de Guerrero tienen, y a partir de sus resultados abrir la discusión sobre cuales son los aciertos y errores en el manejo de estos temas en la educación formal.

Es importante el señalar que dicho diagnóstico, realizado en 1999, si bien es anterior al Programa de Educación en Derechos Humanos (PEDH) que se inicia con decreto del 4 de noviembre de 2002, sus puntos de reflexión y conclusiones resultan enriquecedores especialmente en los objetivos planteados en el PEDH en lo relativo a la elaboración de métodos didácticos y el establecimiento de estrategias de conocimiento y difusión de los derechos humanos en las aulas.

Se trata de que a partir de esta visión que nos dan los estudiantes de Guerrero estemos en condiciones de trabajar en la elaboración de una propuesta que permita enriquecer el dominio de estos temas por parte de los profesores y estudiantes para así contribuir a la construcción de una cultura a favor de la democracia.

Por ello, presentamos aquí los resultados del estudio que comprendió a 940 estudiantes de secundaria de 32 escuelas de todo el estado seleccionados aleatoriamente. En este trabajo encontramos un alto conocimiento a cerca de los derechos humanos entre estudiantes semejantes, cuando se preguntó en términos generales; pero cuando preguntamos en el contexto del hogar, la escuela y las autoridades gubernamentales, los estudiantes se mostraron indecisos al identificar los derechos humanos. En el primer caso nueve de cada diez identificaron los derechos humanos mientras que en el segundo los identificaron sólo 6 de cada diez.

Un punto relevante fue el encontrar que los estudiantes no se observaban como sujetos de los derechos humanos, es decir que hallamos una desvinculación en el manejo de los contenidos tratados en las aulas y la práctica de los derechos humanos dentro y fuera de los espacios educativos, lo que nos lleva a reflexionar sobre la elaboración de estas propuestas didáctica que plantea el Programa de Educación en Derechos Humanos.

También resaltan los contrastes en el manejo de los contenidos entre los estudiantes de las diferentes regiones del estado así como el tipo de escuela en la que reciben su instrucción: pública o privada; rural o urbana; técnica o general de tal suerte que con el trabajo corroboramos que la enseñanza de los derechos humanos y el conocimiento que se tiene sobre estos temas se

vincula con el trabajo diario realizado por los maestros en cada una de las aulas así como la organización y dinámica misma de los diferentes planteles que favorece o no el aprovechamiento de los contenidos. Así que los niveles de aprendizaje se elevan cuando existe un mejor desempeño docente y un ambiente propicio para la enseñanza, así que la tarea que tenemos es fortalecer nuestro sistema educativo transformando sus espacios en sitios capaces de favorecer la reflexión, libre toma de decisiones y el respeto.

Además cuando vinculamos el conocimiento de los jóvenes con variables familiares como la escolaridad de sus padres, su empleo y la participación política, encontramos en los resultados que los jóvenes con más altos niveles de conocimientos de los derechos humanos procedían de familias en donde los padres tienen mayores niveles de estudio e ingreso, pero sobre todo con una participación activa en la vida política de su comunidad o región.

Se analizó además otros elementos importantes del entorno familiar como lo es el acercamiento a mensajes informativos a través de la lectura de periódicos o la preferencia por sintonizar noticieros radiofónicos y televisivos y encontramos que los conocimientos sobre derechos humanos de los estudiantes se elevaba significativamente en aquellos hogares en donde su familia se interesaba por estar informada recurriendo con frecuencia a los medios de información.

Con todo esto tenemos claro de que la enseñanza de los derechos humanos va más allá de la inclusión de contenidos en los planes de estudio, se trata de un trabajo que involucra a la escuela, a la familia, a los medios de comunicación a los partidos políticos pero sobre todo que comienza en el aula y en la escuela en donde deben construirse los cimientos que faciliten la construcción de una cultura democrática en Guerrero y en otros puntos del país.

LOS DERECHOS HUMANOS EN LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

A lo largo de la historia de nuestro país los reclamos de vigencia a los derechos humanos han estado presentes y los encontramos en la Constitución de Cádiz de 1812, cuando aparecen las primera con propuestas en torno a la gratuidad de la educación, la obligatoriedad de la enseñanza primaria, así como el laicismo en la en la escuela pública.

Más adelante en la Constitución de 1857 este tema se incluyen bajo el título de los derechos del hombre, un artículo específicamente dedicado

a la educación. Con ello el proyecto educativo de los liberales sienta las bases del Derecho a la Educación que retoma el Congreso constituyente de 1916-1917 subrayando su alcance social.

Luego siguieron proyectos educativos ligados a los cambios jurídico-políticos de cada momento histórico, como lo fueron el de Gómez Farías o sea el del liberalismo de la Reforma, el del positivismo liberal, el trabajo de Justo Sierra, las aspiraciones socioeducativas de la Revolución, el proyecto educativo de Vasconcelos o el de la educación socialista de Lázaro Cárdenas, planteando que *la formación del individuo debería integrar conocimientos fundamentales para contribuir eficazmente al bienestar de la sociedad*.

Con el proyecto de la educación para la unidad nacional y para la industrialización del país con Ávila Camacho y Miguel Alemán así como la aprobación, en 1946, del nuevo Artículo 3° Constitucional se recogen elementos que coincidirán más tarde con los principios que marca la UNESCO, sobre este derecho a la educación.

En el ámbito de los derechos humanos destaca el proyecto educacional dirigido por Jaime Torres Bodet, quien puso acento en este tema luego de la Segunda Guerra Mundial, proponiendo *Amar a la patria y apreciar el valor de la libertad, de la independencia, de la paz entre las naciones y de la solidaridad entre los hombres y de los hombres es uno de los principales objetivos de la nueva reforma al sistema educativo*.

Así podemos observar que a partir de esos años, los derechos humanos y el derechos a la educación son una constante en las políticas nacionales respondiendo a la preocupación que sobre este tema toma la agenda internacional.

Otro de los proyectos educativos ambiciosos de nuestro país fue el de López Mateos (1958-1964), denominado Plan de Once Años, que se proponía —como su nombre lo indica— universalizar la educación secundaria precisamente en once años. A las escuelas primarias incompletas se les incluyeron los seis años, se crearon escuelas secundarias por todo el país. Desafortunadamente, terminado el sexenio ya no se siguió el Plan; de tal suerte que no se concluyó como se tenía previsto.

De hecho en la Reforma Educativa de los años setenta se observa una marcada preocupación por la difusión de los derechos humanos y ante los reclamos de una democratización del régimen político que tiene como salidas el movimiento del 68 y la guerrilla, el Estado mexicano establece en secundarias un modelo por áreas del conocimiento, en donde la asignatura

de Ciencias Sociales comprende el tema de las garantías individuales y el recurso de amparo, aunque limitadamente en una unidad en el tercer año.

Se emite la Ley Federal de Educación, que sustituyó a la Ley Orgánica de la Educación Pública (1941) en donde se puntualiza el tema de los derechos humanos de manera clara al proponer "dentro de un régimen de libertad, infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos a participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de la sociedad, Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones".

En el periodo de José López Portillo se diseñó un Programa Educativo que formaba parte del Plan Nacional de Desarrollo y bajo el lema "Educación para todos" se propuso apoyar la educación básica vinculando la educación terminal a las necesidades de la producción, además de incidir en la estructura administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con Miguel de la Madrid el Plan Nacional de Educación, Cultura Recreación y Deporte se incluyó en el Plan Nacional de Desarrollo planteando cubrir más niveles educativos (incluyendo la formación de maestros), poniendo énfasis en la descentralización y desconcentración de la educación.

Sin embargo, sin duda la presión internacional y el activismo de las organizaciones no gubernamentales de promoción y defensa de los derechos humanos así como los cambios en las situaciones económicas y políticas nacionales han contribuido a situar en el centro de la atención el tema de los derechos humanos y la educación.

Se plantea ahora el que la educación en derechos humanos no esté plasmada sólo como las tareas y acciones del sistema educativo, sino que se reconoce la necesidad de involucrar de manera decidida —más allá de la firma de documentos y discursos oficiales— a los actores del sistema educativo formal y a todos quienes pueden participar en los trabajos de una cultura de los derechos humanos.

En 1993 el Programa de Modernización Educativa regresa al proyecto de enseñanza por asignaturas implementando desde 1926 hasta 1975. Se modifica el artículo 3° constitucional y emite la Ley General de Educación donde se introduce el término de derechos humanos en los grandes lineamientos de la política educativa, como en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Así se establece que uno de los fines de la educación es *promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley*

y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto de los mismos (Artículo 7°, fracción VI)

Se destaca que a través de esta educación se pueda *fomentar la conciencia y el* ***respeto a los derechos humanos*** *y la protección al ambiente: facilita la adaptación social al cambio tecnológico y difunde en la sociedad actitudes cívicas basadas en la tolerancia y el diálogo.*

Con la **Ley General de Educación** se habló entonces de reforzar el tema de los derechos humanos, reconociendo que estos son uno de los problemas fundamentales de la sociedad mexicana, en donde resultaba necesario corregir estructuras y tendencias política, económicas y sociales que impedían el establecimiento de condiciones reales de dignidad e igualdad de las personas y por lo tanto de justicia. Los nuevos elementos de la política educativa en el caso de secundarias, fueron hacia la inclusión de temas de democracia y derechos humanos a lo largo de las nueve unidades del primer año de la materia de Civismo y algunos temas son reforzados en Civismo del segundo curso.

A partir del ciclo 1999-2000 se cambió a la asignatura Formación Cívica y Ética y se propuso como una actualización para Civismo I y II y Orientación Educativa asegurando su propósito era esencialmente formativo, por ello, se conservaron muchos contenidos, se cambiaron su énfasis y la didáctica, pero especialmente se incluyeron nuevos contenidos "que hacen posible la formación del juicio ético y los cambios de actitud necesarios para mejorar la vida de los individuos en sociedad".

Así se ofreció que con estas asignaturas se proporcionaría a los jóvenes elementos conceptuales y de juicio para desarrollar *capacidad de análisis y discusión necesaria para la toma de decisiones personales y colectivas* […] *aprendan a considerar y asumir el entorno social como un ambiente propicio para el ejercicio de actitudes comunitarias y cívicas*.

El 28 de agosto de 2002, el presidente Vicente Fox Quesada instruyó a la Secretaría de Educación Pública para la elaboración de un programa de educación en Derechos Humanos a fin de contribuir a la formación de una amplia y sólida cultura en esta materia *ésta es la mejor vía para crear ciudadanos y autoridades respetuosos y vigilantes* .El 4 de noviembre de 2002 se publicó el

> **Acuerdo por el que se instruye a la Secretaría de Educación Pública para que, dentro del marco de atribuciones que le señalan las leyes y de acuerdo con los lineamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, proceda a la elaboración de un Programa de Educación en Derechos Humanos**.

En los objetivos se establece el diseñar en términos de lo que dispone la Ley General de Educación y desde una perspectiva secuencial, contenidos de promoción y defensa de los Derechos Humanos para ser articulados dentro de los planes y programas de estudio existentes para todos los niveles educativos, elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los Derechos Humanos, establecer estrategias de conocimiento y difusión para promover el respeto de los Derechos Humanos y el conocimiento del sistema no jurisdiccional de promoción y defensa de los mismos, dirigida a todos los sectores de la sociedad, y promover talleres educativos que permitan al educando aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en materia de promoción y defensa de los Derechos Humanos

Se propone como método de trabajo tomar en cuenta la opinión de las instituciones públicas y de las organizaciones no gubernamentales, así como de los particulares que hayan desempeñado un papel importante para la defensa y promoción de los Derechos Humanos, designar a un grupo de especialistas a efecto de determinar las prioridades de la educación en materia de Derechos Humanos a corto, mediano y largo plazo, así como promover la celebración de convenios con los gobiernos de las entidades federativas e instituciones de educación superior dotadas de autonomía por disposición de la ley, a fin de extender la aplicación del programa dentro de todo el territorio nacional.

Y es precisamente en la discusión de este Programa Nacional de Derechos Humanos lo que debe de ser punto de reflexión para los profesores e investigadores de todo el país

LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN GUERRERO

En Guerrero el tema de los derechos humanos no es nuevo y los reclamos para su respeto a estos tampoco. Aquí existe una dicotomía interesante, por un lado una complejidad social que propicia el que los derechos humanos no sean respetados y por el otro la búsqueda de los guerrerenses por enfrentar esta realidad a través de la creación de organismos no gubernamentales y acciones de participación ciudadana. Ello nos conduce a la necesidad de hacer estudios de diagnóstico como el que presentamos.

El objetivo general del trabajo fue detectar el grado de conocimiento de los derechos humanos entre los jóvenes de secundaria del Estado de

Guerrero, indicador crucial de la existencia **entre ellos** de una cultura de los derechos humanos, llevamos a cabo una encuesta durante los meses de abril a junio de 1999.

El objetivo específico fue evaluar el conocimiento sobre derechos humanos de los jóvenes que asisten a escuelas secundarias del estado a través de: Identificar el grado de conocimiento que tienen sobre derechos humanos los jóvenes estudiantes de secundaria a fin de tener una radiografía de la cultura de los derechos humanos entre estos jóvenes.

A fin de cumplir con el objetivo, en la metodología se planteó la aplicación de una encuesta (estudio transversal) en alumnos de secundaria que ya hubieran tenido contacto con el tema de los derechos humanos (Civismo I), por lo que se seleccionó a jóvenes que estuvieran cursando el segundo y tercer año de secundaria. La aplicación de la encuesta fue con cuestionarios autoadministrados al considerar este como el mecanismo más adecuado para la investigación tomando en cuenta la familiaridad que los muchachos tienen con este tipo de evaluaciones pues la mayor parte de sus profesores recurren a este método en los exámenes escolares, además de que por estos mismos mecanismos se realizan concursos de aprovechamiento y conocimiento en cada una de las áreas.

La aplicación de los cuestionarios fue a través de grupos académicos y comprendió una muestra representativa de 940 estudiantes de segundo y tercero de secundaria; a la ves estos estudiantes fueron seleccionados de una muestra de 32 escuelas (urbanas, rurales, públicas y privadas; técnicas y generales) de un total de 405 escuelas secundaria que hay en las siete regiones del Estado de Guerrero (Tierra Caliente, Zona Norte, Zona Centro, la Montaña, Costa Grande, Costa Chica y Acapulco).

RESULTADOS

El primer resultado de carácter general para analizar es que la inmensa mayoría de los estudiantes sí sabían que los ítems que les presentamos se referían a la mayoría de los derechos humanos. De acuerdo a nuestra encuesta entre 81% y 97% de los y las jóvenes, dependiendo de la escala que se trate, dice que (1) está muy seguro o (2) que tal vez el tema de la escala se trata de un derecho humano, repartiéndose a veces en porcentajes similares y a veces inclinándose a un porcentaje mayor en cada una de las opciones.

Ello resulta relevante si consideramos que el tema de los Derechos Humanos es un tópico en reflexión y discusión actual -aunque sus antecedentes los podamos ubicar muchos siglos atrás y en diferentes confines de la tierra-. Así que, independientemente de la discusión en torno a su fundamentación filosófica (iusnaturalista, historicista, ética o positivista) y de los ajustes que se están realizando en materia educativa, gran parte de los estudiantes de segundo y tercer año de secundaria de Guerrero los conocen.

La semilla de una cultura de los derechos humanos

De hecho al inicio de la investigación uno de los puntos de reflexión fue la búsqueda de una respuesta a la interrogante: ¿Existe, aunque embrionariamente, cultura de los derechos humanos o no existe?

Habremos de reconocer que el contexto resultaba poco favorable, por un lado hablamos de Guerrero, un estado pobre con grandes rezagos sociales (analfabetismo, deficiente cobertura de los servicios educativos, condiciones inapropiadas para la enseñanza), cacicazgos, una cultura de la impunidad; y por el otro, trabajamos con un tema cuya inclusión resultaba reciente en los planes y programas de estudio, ya que si bien a nivel internacional desde 1948 se recomendó incluir los temas de derechos humanos en los programas escolares, fue hasta 1993 con el Programa de Modernización Educativa que se llevaron acciones concretas a este respecto.

Es importante el considerar que no podemos hacer de lado el hecho de que nuestros resultados tienen cierta dosis de incertidumbre, pues no en todos los casos los estudiantes optaron por la opción de mayor certidumbre ("muy seguro que si es") y decidieron marcar el "tal vez sí es". También existió la posibilidad —cuando no se encontraban lo suficientemente seguros de su respuesta— de que escogieran el "tal vez no es" y no fue así.

Pero aún con esta consideración podemos afirmar que entre los estudiantes de secundaria de Guerrero que ya habían cursado la materia de derechos humanos en Civismo I en 1999, había una cultura de los derechos humanos.

Los estudiantes como sujetos de los derechos

En cuanto a la única escala con promedios marcadamente inferiores, la del **derecho a la libre expresión** de las ideas, con 57% de los encuestados que

dijo estar muy seguro o que tal vez se tratara de un derecho humano; 10% dijo estar muy seguro que no es y el resto —33%—, que tal vez no es un derecho humano. Esta misma variable presentó los promedio más bajos del análisis estadístico en cuanto a lo significativo que resultaba su relación con otras escalas —siempre por encima del .050 en la prueba de Chi cuadrada de Pearson.

Para explicar esto, podemos comenzar por señalar que en este caso se puso como referencia de su ejercicio el que le gustara o no a alguna autoridad, ya sea del papá o la mamá en el hogar, el director en la escuela, o el gobierno en la comunidad. En este caso este derecho hacía referencia a uno cuya aplicación pudiera generar conflicto al estudiante pues la defensa del mismo lo colocaba frente a otro con cierto ejercicio de poder, como lo era el opinar libremente frente al padre, al maestro o cualquier autoridad, es quizá en esto en donde se encuentre la causa por la cual sus porcentajes resultaron más reducidos comparativamente con derechos más genéricos.

Hemos analizado el contenido de nuestras preguntas: "expresarse libremente en casa aunque a papá o a mamá no le guste", "decir libremente lo que piensas en la escuela aunque al director no le guste", "expresarse libremente en la comunidad aunque al gobierno no le guste", y llegamos a la conclusión de que si hubiéramos omitido la referencia directa al padre, la madre, el director o el gobierno, habríamos liberado al estudiante de una sensación de enfrentamiento para con la autoridad y los niveles de respuesta hubieran sido tan altos como en otras preguntas donde su corte resultaba más general. Inclusive dentro de los mismos ítems de la libertad de expresión les presentamos una historia en donde un periodista es detenido a causa del contenido de sus artículos y en este caso los estudiantes en un 83% identificaron el hecho como una violación a los derechos humanos.

Por ello, pudiera pensarse que cometimos un error al diseñar preguntas sesgadas; sin embargo, concluimos que fue importante el haber redactado las preguntas de esta manera porque nos permite observar los avances de la conciencia de los derechos humanos, aun ante los rezagos autoritarios que permanecen en este país, cuyo esquema son pirámides de autoridad fuera de discusión, de tal suerte que lo que dice el padre, el maestro o el gobierno son órdenes que deben acatarse fuera de razonamiento o argumentación alguna.

Creemos que la diferencia entre el conocimiento de los derechos humanos en lo abstracto y el mismo conocimiento pero en el contexto de la presencia de una autoridad resalta los residuos del viejo autoritarismo

mexicano, por un lado; por el otro, señala claramente que en ese sentido la escuela secundaria está fallando al no recalcar que precisamente los derechos tienen vigencia frente a las autoridades en la familia, la escuela o la comunidad. Es decir, esa es la asignatura pendiente en el aprendizaje de los derechos humanos en la escuela secundaria de México.

Habrá que agregar que afortunadamente abundan los testimonios de no pocos padres de familia de que sus hijos ya exigen el respeto a sus derechos.

Sin embargo "la cultura de los derechos humanos se abre paso aún ante los obstáculos del añejo autoritarismo que ha caracterizado nuestra sociedad civil y nuestra sociedad política", como lo reflexiona Enrique Krauze en su ensayo "La ética católica y el espíritu de la democracia". Krauze se refiere al ascenso de la democracia a pesar de los que él denomina la ética católica, argumentando que donde predomina la ética protestante la vigencia de los derechos humanos encuentra un campo más fértil. Coincidimos con lo del ascenso de la democracia en la América Latina; pero, consideramos que hace una lectura sesgada sobre la contribución del protestantismo a la democracia. Sí es verdad que la reforma protestante destruyó el mundo monolítico de la ideología teocrático-feudal; y, como dijera Alain Touraine, dado que la democracia es la larga lucha contra el "uno", la reforma protestante coadyuvó a producir un Occidente más plural. Pero, Krauze sugiere que es la ideología protestante la que facilita el ascenso de la democracia y los derechos humanos. Habrá que recordar que la Iglesia, antes de la reforma protestante, desde los tiempos de San Agustín, proclamó la unidad de la raza humana, elemento fundamental para poder argumentar la universalidad de los derechos humanos. Por otro lado, olvida Krauze que la Iglesia Católica no es monolítica; tiene un elemento conservador, pero también un elemento liberador desde los tiempos de Hidalgo, Morelos, Matamoros hasta los días de Samuel Ruiz.

Otra manera adicional y complementaria de visualizar la problemática del estudiante ante las preguntas es recurrir a la llamada teoría de la disonancia cognoscitiva. Al pedir al estudiante que nos dijera si se trataba de un derecho humano, aún a pesar de que a los padres, director o gobierno no les guste, lo colocamos en una situación de disonancia, donde la opción adoptada rara vez es totalmente satisfactoria y la alternativa rechazada es totalmente negativa. Así que colocamos a los muchachos en una situación de esa índole y seis de cada diez optó por considerar a la libertad de expresión como un derecho, a pesar de la disonancia y a pesar del peso del autoritarismo que

aún se reproduce en los hogares, en las escuelas y en los salones de clase, así como en la comunidad, en donde una opinión contraria es considerada una agresión directa.

Ello pudiera ser muy ilustrativo sobre el problema al que se enfrenta la enseñanza de los derechos humanos, como podemos observar al estudiante le es fácil opinar o calificar cuando se trata de dar vigencia a un derecho apartado de él; sin embargo cuando tiene que observarse como sujeto de este derecho, sus índices de certeza son menores, quizás porque aún no tienen claro el ejercicio de estos derechos.

Mejor el conocimiento de los derechos sociales

También es interesante mencionar **la diferencia en los porcentajes de conocimiento sobre derechos humanos,** al referirse a los individuales, sociales y los de los pueblos. Encontramos que los y las estudiantes identifican con mayor facilidad los derechos de la segunda generación (del menor (89%), a la salud (82%), a la educación (84%), al trabajo (84%) —alrededor de 85% o más los identifica—, que los derechos de primera generación —la libre manifestación (91%), a la imparcialidad en la impartición de justicia (69%), de género(93%). Pero identifican aún con mayor facilidad los derechos de los pueblos —a la paz (98%), al desarrollo(91%), ambiental(94%), a la solidaridad (96%) a la autodeterminación (77%)—, con 90% de estudiantes encuestados que manejan conocimientos en este tema.

Ello también se relaciona con la proximidad de nuestros sujetos —estudiantes— con estos derechos. Para ellos es menos complicado el tener certeza sobre un derecho que parece por todos aceptados —comunidad o países— en ese caso el incumplimiento o violación no la observa de manera palpable.

Así ocurre con los derechos sociales, aparentemente todos los que tienen derecho a la educación van a la escuela (por lo menos la mayoría de los jóvenes que conoce), hay servicios médicos para todos (por lo menos ahí están los centros hospitalarios). No así con el ejercicio de los derechos individuales, estos en ocasiones pareciera que es necesario defenderlos constantemente.

Cabe recalcar que, sin que pensemos que los jóvenes de secundaria sean expertos en garantías de seguridad jurídica, un porcentaje elevado de ellos está consciente de lo que son. Ello es importante si consideramos que en Guerrero según cifras de la propia Comisión Estatal para la Defensa

de los Derechos Humanos en el 2005, las quejas por presunta violación a los derechos humanos sumaron mil 5 denuncias en las que la incidencia de violaciones más frecuentes son ejercicio indebido de la función pública (450) la detención arbitraria (180); las irregularidades de la averiguación previa (34); allanamiento de morada (84); lesiones (135): amenazas (119); violación al derecho a la integridad y seguridad personal (181) entre otros. En tanto de los 151 casos reportados en este mismo periodo por el Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan las violaciones más frecuentes fueron abuso de autoridad en 46 casos, detención arbitraria y negación de los derechos laborables.

Sin embargo, según los datos de la encuesta, resultó confuso para los estudiantes establecer el respeto a los derechos humanos y el ejercicio de los suyos propios, cuando los ubicamos en la práctica del poder y les hablamos de ser ellos quienes participaran en la aplicación de castigos o sanciones a los infractores de las leyes. Asimismo fue complicado el calificar la venganza como un derecho o una violación de otro derecho. Ello que podría estar vinculado a la cultura de violencia que por muchos años ha imperado en este estado.

Diferencias regionales

Una parte importa del trabajo fue el vincular los niveles de conocimiento de los derechos humanos de los estudiantes con el desarrollo urbano regional del estado. Partimos de la hipótesis de que zonas como Acapulco, Costa Grande con Ixtapa-Zihuatanejo y zona Centro con Chilpancingo como polos de desarrollo presentarían los niveles mayores en nuestros resultados, sin embargo encontramos que esto fue así, pero sólo en parte, las regiones con mejores porcentajes fueron: la zona Norte (con 100% en el de manifestación y los derechos de los pueblos, 98% en los derechos sociales y 94% en los de seguridad jurídica); Tierra Caliente(con 100% en los derechos sociales, 99% en los de género, 97% en los de los pueblos y 96% en los de seguridad jurídica); La Montaña(con 98% en los de los pueblos, 96% en los sociales, 93% en los de seguridad jurídica y 92% en género) y la Costa Chica (con 95% en los de los pueblos, 94% en sociales y 88% en los de seguridad jurídica).

Para explicar estos resultados, los comparamos con un trabajo realizado por un equipo de investigadores de la Secretaría de Educación de Guerrero

en 1995-1996 denominado "diagnostico situacional de la educación secundaria en el estado de Guerrero", cuyo propósito fue diagnosticar los niveles de eficiencia y deficiencia en las seis áreas sustantivas de la educación secundaria: Elementos básicos del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, instalaciones escolares, Elementos de Apoyo Técnico-Pedagógico al Proceso Enseñanza Aprendizaje, Infraestructura Técnico-Administrativa, y Elementos de asistencia Educativa y Supervisión. La investigación consistió en encuestas a quienes participan en el proceso educativo de 37 secundarias (técnicas y generales, oficiales y particulares) de las siete regiones del estado.

Encontramos que sus resultado eran muy similares con promedios de eficiencia más altos para la zona Norte, con un rango de 67% a 83%, Tierra Caliente con un rango de 60% a 94% y Acapulco de 66% a 44%, luego vino la Zona Centro, de 57% a 21%, Costa Grande de 52% a 36%, y los promedios menores fueron para La Montaña de 48% a 2% y Costa Chica de 47% a 2%.

En forma más detallada se encontró que la **zona Norte** tuvo los promedios más altos en el indicador del personal docente (facilitador del desarrollo y construcción del conocimiento en los alumnos), en el indicador de instalaciones básicas(espacios vitales para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje), en el indicador programas (compendio de enfoques, propósitos y temas por asignaturas), en el indicador de material didáctico(recurso de trabajo esencial que permite desarrollar la creatividad del maestro y el alumno), el indicador Normas Técnico Pedagógicas (documentos esenciales en donde se encuentran asentadas las bases de la planeación, realización y evaluación), el indicador Normas Técnico Administrativas (documentos que permiten tener actualizado lo referente a la administración escolar), así como los indicadores de Extensión Educativa (ampliación de actividades para el fortalecimiento del educando), Supervisión Técnico Pedagógica y Supervisión Técnico Administrativa. La región de **Tierra Caliente** tuvo el indicador mayor en Aparato Administrativo Escolar (es el que establece la organización y el control administrativos).

Ello pudiera servirnos para explicar los elevados porcentajes de conocimiento sobre los derechos humanos; pero llama la atención el caso de **Acapulco,** que obtuvo los promedios mayores en el indicador Alumno (sujeto que tiende a descubrir y construir sus experiencias del aprendizaje), en Instalaciones Complementarias (áreas que favorecen el ambiente propicio y funcional de la institución), así como los indicadores de Dirección y Asis-

tencias Educativa ya pesar de ello sus porcentajes en el conocimiento de los derechos humanos no fueron tan elevados como habría de esperarse.

En el documento se establece que el origen del bajo rendimiento en las regiones Montaña, Costa Chica, Costa Grande y Zona Centro, (en donde en algunos casos sus promedios en los índices no alcanzan ni el mínimo aceptable) está en que "los maestros demuestran apatía para contribuir favorablemente en el desarrollo del proceso Enseñanza-Aprendizaje, debido a causas entre las que destacan: El nivel interno, tener demasiados grupos por escuela y demasiados alumnos por grupo, que el docente labore en dos o más centros de trabajo o busque otros medios de vida por carecer de un salario suficiente, así como el exceso de carga académica, son factores que anulan la atención docente personalizada, esto es en caso de las zonas urbanas y suburbanas; también tener demasiadas suspensiones de clase por motivos varios, dificultan el cumplimiento de programas, metodología inadecuada, por la falta de conocimiento de los enfoques teóricos que sustentan al plan y programa de estudio, verbalismo improcedente, ineficaz para la personalidad en formación, son elementos que complican la vida de los maestros, alumnos y escuelas" (SEG 1996; p. 176).

Ahí mismo se trata de manera especial a la región de La Montaña en donde los bajos niveles se vinculan a factores ambientales y familiares, además de la "heterogeneidad étnica, lingüística, religiosa e ideológica que complica la función integradora que la escuela ha de cumplir"(SEG p. 176).

La escuela como espacio para los derechos humanos

La conformación de una educación en derechos humanos ha llevado a los teóricos y estudiosos a replantear la esencia del espacio educativo, pues la propuesta no se limita a la inclusión de algunos contenidos en los planes y programas de estudio. Autores como Abraham Magenzo sostienen que "históricamente, la escuela y las instituciones educativas en general, han constituido un reflejo de la sociedad y de sus relaciones, lo cual escasamente se ha traducido en una práctica formadora orientada a desarrollar en los sujetos una conciencia moral comprometida con la dignidad esencial de la persona".

Ello quiere decir que los derechos humanos han sido incorporados por lo menos a la discusión al interior de las sociedades. Pero, sus constantes violaciones son una muestra de que aún falta mucho para consolidar una

cultura que les dé vigencia, y frente a ello las instituciones educativas tienen buena parte de responsabilidad en esa doble ambivalencia en que se manejan la iglesia y la izquierda, como lo afirma Olvera "la escuela ha desarrollado una cultura autoritaria pese a que paralelamente ha elaborado un discurso democrático, ambas ideas (cultura autoritaria y discurso democrático) producen una contradicción en los contenidos y métodos de enseñanza; por un lado, se caracteriza por el discurso democrático y ejerce verticalmente, en algunos casos autoritariamente el poder" (1997, p. 79).

Los ejemplos de esto los podemos encontrar en los salones de clase o en esta misma investigación cuando enfrentamos a los muchachos a la interrogante de que si era un derecho humano el "decir lo que piensas libremente en la escuela aunque al director no le guste" y en donde sólo 31% de los y las estudiantes —es decir 3 de cada 10— lo reconocieron como tal. Y es que a través de los años en estos espacios se ha generado un monopolio del saber en donde la participación se advierte poco, y aunque las directrices desde la Modernización Educativa propuesta por la SEP ha sido el que los profesores dejen atrás los métodos memorísticos y "dictatoriales" (el dictado de cifras, datos y hechos por parte del profesor sin oportunidad de réplica), la situación no ha cambiado y como lo reconoce el "Diagnóstico Situacional de la SEG", los maestros no han llevado a las aulas la propuesta modernizadora "prevalece el modelo tradicional de enseñanza, el verbalismo, el autoritarismo, el verticalismo, la memorización y sólo se cumple con vaciar el conocimiento a los educandos, —es decir, se privilegia la información sobre la formación. No se propicia ni estimula el desarrollo de habilidades y actitudes que presenta el adolescente" (SEG, 1996; p. 177).

De esta forma el ejercicio de los derechos humanos pareciera no poder traspasar el discurso, ya que prácticas como la libertad de expresión, la libertad de conciencia y creencias, la tolerancia, el diálogo; el respeto a la diversidad y la construcción colectiva del conocimiento han tenido poca presencia en la cultura escolar. Baste recordar que una de las funciones asignadas a la escuela es precisamente homogeneizar las referencias y los valores de las nuevas generaciones (Olvera 1997).

Por ello Juan Carlos Tedesco plantea que hoy estamos frente a una nueva estructura social, en donde las agencias tradicionalmente socializadoras como son la escuela y la familia, han perdido su papel protagónico "vivimos un periodo en el cual las instituciones educativas tradicionales están perdiendo su capacidad para transmitir valores y pautas culturales" (1996; p. 81).

Por ello sus propuestas podrían resumirse en el romper el aislamiento institucional de la escuela, abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo sus pactos con otros actores sociales; se requiere que la escuela asuma su rol para preparar a los individuos en el uso consciente, crítico, activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento; además de que resulta necesario enfatizar más que nunca en el alcance universal de la educación. Este es pues uno de los retos prioritarios del Programa de Educación de Derechos Humanos en marcha en nuestro país.

Por su parte, Bonifacio Barba plantea que el primer punto a atender es definir ¿cuál ha de ser el papel de la escuela? ya que advierte que la educación en derechos humanos, como educación valoral,

> debe irse adaptando a las posibilidades del medio escolar, de ese medio instrumental, pero al mismo tiempo ha de contribuir para que la escuela vaya siendo adaptada, transformada, para que incluya y favorezca las experiencias de la educación afectiva […] el límite es la escuela misma, su función su estructura, pero los alcances están dados por el uso innovador de técnicas para hacer de la experiencia de aprendizaje escolar también una experiencia de formación valoral (19997; p. 125).

En cuanto al análisis de nuestra variable qué conocimiento por **tipo de escuela**, encontramos un manejo mayor en el tema de los derechos humanos por parte de los estudiantes de las escuelas particulares (en los derechos de género 82%, en los sociales 75%, en los de los pueblos 66%, en los de impartición de justicia 63% y los de salud 57%), es decir entre ocho y cinco de cada diez sabían de que se trataba estos derechos. Observamos un mayor conocimiento en las escuelas urbanas (con promedios de 77% a 30%) sobre las rurales (con promedios de 70% a 8%) tanto en generales como técnicas, sólo en el caso de los derechos de género, las técnicas rurales obtuvieron la cifra más alta de la tabla con un 70%. Destaca el bajo índice en el conocimiento de los derechos de impartición de justicia con 8% y del menor con 26% en las escuelas rurales, ello indica que uno o dos de cada diez estudiantes de estos planteles conocen de estos derechos.

En cuanto a las diferencias entre urbanas y técnicas (incluyendo las urbanas y rurales) tenemos que los mayores porcentajes de conocimientos están en secundarias técnicas (con promedios de 77% a 24%) en tanto en las generales los porcentajes disminuyen (de 72% a 8%).

En el caso de las escuelas particulares, los elementos para tratar de explicar los elevados porcentajes en el conocimiento de los derechos humanos

los encontramos al visualizarlas como una empresa de servicios, la cual si bien tiene como propósito fundamental la educación y la formación, también se ocupa de atender los aspectos operacionales que les permitan tener una demanda en el mercado. Por lo que tienen mayores controles de asistencia, supervisión al seguimiento de planes y programas de estudio, menos inasistencias programadas, cuentan con infraestructura adecuada y sobre todo trabajan con estudiantes que además de tener mejor alimentación, útiles y materiales de trabajo necesarios, cuentan con el apoyo constante de los padres de familia, quienes en la mayoría de los casos vigilan el desarrollo del estudiante. Ello incide en el aprovechamiento escolar y la prueba están en los concursos de aprovechamiento por áreas que se realizan anualmente y en donde los colegios particulares, a pesar de tener el menor número de estudiantes ocupan por lo regular los primeros lugares.

En el caso de las secundarias urbanas frente a las rurales, podemos explicar el fenómeno de un mayor conocimiento en las primeras si consideramos el hecho de que los jóvenes en las áreas urbanizadas pueden estar en mayor contacto con otras fuentes de información como los medios de comunicación o participación en actividades extracurriculares. Asimismo el estudio de la SEG que antes mencionamos también trata de explicar el menor rendimiento en las secundarias rurales y advierte que si bien en las escuelas rurales el profesor cuenta con una mística de trabajo y un mayor interés por hacer su labor de la mejor manera, enfrenta aspectos adversos como la diversidad cultural de sus estudiantes, la escasa participación de los padres a las actividades escolares, la falta de instalaciones adecuadas así como carencia de apoyos complementarios y sobre todo la pobreza que propicia el que los estudiantes abandonen los estudios o tengan bajos rendimientos.

La familia y los conocimientos

Los derechos humanos son tan complejos que su conocimiento no podemos limitarlos a la instrucción escolar, "forman parte de un ente jurídico, cultural y valoral y su existencia social los hace estar en estrecha relación con los campos de la política y la economía" (BARBA: 1997, p. 15). Por lo que en este trabajo salimos del ámbito escolar y buscamos relacionar nuestra variable de conocimientos de los derechos humanos con el entorno, familiar y comunitario de los estudiantes encuestados. Iniciamos por lo más próximo, los padres, e interrogamos a los y las muchachas sobre su participación electoral,

militancia en partidos políticos, la escolaridad del padre y su participación en el mercado de trabajo.

En cuanto a la **participación de los padres mediante el voto en los procesos electorales** y los conocimientos de los derechos humanos. Partimos de la consideración de que una de las características de la enseñanza de los derechos humanos es el aprendizaje de las habilidades sociales, que comprende la capacidad de aceptar aquellas obligaciones que representan no sólo un bien personal, sino un beneficio común, como sería el caso de la participación política. Los jóvenes deben aprender a participar en la toma de decisiones y es precisamente en los procesos de selección de las autoridades donde pueden hacerlo, aunque es importante el observar si en ello tiene alguna influencia la conducta el padre.

De acuerdo a nuestros resultados la relación entre el voto de los padres y el conocimiento de los derechos tiene cierta vinculación. Encontramos que los porcentajes mayores de muchachos y muchachas con conocimiento de los derechos de impartición de justicia, manifestación y derechos sociales está en aquellos que sus papás sólo a veces no votan —o sea, votan regularmente— (con 95%, 91% y 100% respectivamente), este grupo comprende a los hijos de quienes sí votan, pero en algunos casos no pueden o quieren hacerlo. Su porcentaje es mayor casi en 18 puntos porcentuales en promedio frente a quienes no lo hacen y está por encima de los 10 puntos sobre quienes sí lo hacen.

En cuanto a la variable de **participación de los padres en partidos políticos**, lo que pudieran constituir un indicativo de un ambiente de cultura política en el hogar, encontramos que nuestros datos no proporcionan tendencias marcadas, en el caso de los derechos de manifestación, el porcentaje mayor de jóvenes con conocimientos fue de 34% para los que creen que sus papas participan en los partidos, en el derecho a la salud, estuvo con 48% en los que creen que no y en los derechos de los pueblos, 69% fue para lo que definitivamente no tienen este tipo de participación.

Ello pudiera indicarnos la necesidad de fortalecer la promoción de los derechos humanos al interior de los organismos políticos, pues quizá el fin de estos institutos está limitado sólo al ámbito electoral y se esté dejando fuera un rubro que puede ser aprovechado.

En otro sentido encontramos que la variable de **escolaridad del padre** tuvo marcada incidencia en el conocimiento de los derechos humanos, por lo menos en el caso de los derechos de impartición de justicia, de libre manifestación, género, derechos del menor y derechos sociales, en donde los

estudiantes cuyos padres tienen carrera universitaria o preparatoria presentaron los promedios más altos (47% a 78). En cambio los hijos de padres que no acudieron a la escuela obtuvieron los promedios más bajos, como ocurrió en la escala de los derechos de impartición de justicia, libre manifestación, derecho a la salud y derechos sociales (15% a 55%).

Resulta interesante el mencionar que en la mayoría de los derechos se presentó una tendencia creciente, es decir en la medida que se incrementaba la escolaridad del padre crecía el porcentaje de conocimiento de los estudiantes sobre los diferentes derechos.

Y es que independientemente de las reflexiones de Tedesco sobre la pérdida de capacidad de la familia en transmitir cultura y sistema de valores, debido a la desintegración del núcleo por la crisis y la modernidad (madre fuera del hogar, aumento en las separaciones de las parejas, la ausencia prolongada del padre a causa del empleo), nuestros resultados advierten que aún en Guerrero, el padre y su nivel de preparación o conocimientos influyen de alguna manera en los niveles de conocimientos sobre derechos humanos de los estudiantes.

No negamos que los factores antes descritos estén provocando un cambio significativo en el papel socializados de la familia, sin embargo ello aún parece no ser tan palpable en los estudiantes de secundaria, y ello pudimos observarlo en la respuesta que los estudiantes dieron a la pregunta si era un derecho humano "expresarte en casa aunque a papá o a mamá no le guste" y sólo 3 de cada 10 respondieron que sí, por lo que quizá como lo advierte el autor los efectos que ello provocará serán a largo plazo.

En cuanto a la relación entre la posibilidad de los padres de tener un **empleo** y el conocimiento de los derechos, nuestros resultados nos indican que los hijos de padres con empleo permanente, en 92%, tienen cierta certidumbre en el manejo de los derechos de impartición de justicia —es decir 9 de cada 10— y 89% en el caso de los derechos de manifestación en contra de 77% y 46% en los casos de que no lo tienen, respectivamente.

En el caso específico del derecho a la salud, cuando el papá es jubilado 100% de los y las estudiantes —13 en total— lo reconocen como derecho y ello seguramente está vinculado al hecho de que al recibir una pensión observan una respuesta por parte del estado a brindar la seguridad social que la constitución establece como un derecho para los mexicanos.

Buscamos la vinculación de conocimientos con los medios de comunicación, pero contemplando solamente aquellos espacios noticiosos, que es donde se abordan temas relacionados con los derechos humanos. Espe-

cíficamente el caso de la **televisión** la cual tiene mayor cobertura, pues las cadenas nacionales cubren con su señal la totalidad del territorio estatal y existen algunas estaciones de producción televisiva local por lo menos en Acapulco, la Zona Centro y parte de la Costa Grande.

Los resultados en este sentido fueron muy claros, los estudiantes que más saben de derechos humanos, el mayor porcentaje se refiera a aquellos que en sus hogares se ven noticias por televisión en forma regular (33% de impartición de justicia, 40% de manifestación, 47% del menor, 46% de la salud, 73% sociales y 70% de los pueblos). En cambio aquellos en donde no se ven las noticias sus índices fueron reducidos (20% impartición de justicia, 12% manifestación, 33% del menor, 26% a la salud, 59% los sociales y 41% de los pueblos).

En lo que respecta a la **lectura de los periódicos en forma regular en el hogar**, encontramos los mayores porcentajes de conocimientos en los jóvenes que respondieron sí en los casos de los derechos de impartición de justicia (42%), de género (73%), del menor (51%), sociales (75%) y de los pueblos (70%).

CONCLUSIONES

Esta investigación sobre el conocimiento de los derechos humanos en jóvenes de secundaria de Guerrero es un estudio pionero pues no se contó con parámetros comprensibles para hacer comparaciones; pero resultó especialmente interesante el poder acercarnos a una diagnóstico que nos permitió evaluar cómo andaba el conocimiento del tema en este sector.

Es indudable que cuando decimos que nueve de cada diez estudiantes identifican los derechos sociales y derechos de los pueblos, que cuando descubrimos que ocho de cada diez saben de los derechos individuales, con excepción de la libertad de expresión, entonces estamos hablando de un grado elevado de conocimiento de los derechos humanos, o en términos de una cultura de los derechos humanos que entre los estudiantes de secundaria en Guerrero, ya tienen raíces importantes.

Sin embargo, no se trata de dar por hecho que vamos bien y no hay mucho que corregir, hay que reflexionar sobre el que este conocimiento todavía tiene una dosis importante de incertidumbre o no existe una total certeza que se trata de un derecho humano. Por ello desde un punto de vista objetivo hay que establecer que en los jóvenes de secundaria hay ya

una cultura de los derechos humanos que hay que reforzar y fortalecer; y para ello debemos ver más allá de la escuela y pensar que la enseñanza de los derechos humanos está muy vinculada con lo que vivimos y convivimos cotidianamente. Los derechos humanos tienen mucho que ver con elegir, representar, deliberar y decidir, que son los verbos de la democracia.

Pero además para lograr un esquema de desarrollo que propicie el desarrollo humano, obviamente necesitamos mucho más que inversiones económicas o programas para el mejor aprovechamiento de los recursos naturales, hay trabajar en construir a la par nuevos esquemas de entendimiento y convivencia entre quienes son el objeto del desarrollo. Necesitamos retomar la propuesta de Wences para "transformar las estructuras autoritarias tradicionales como son la familia, la escuela, las organizaciones religiosas, los partidos políticos, y todos esos espacios en donde las órdenes deben acatarse, no discutirse".

Todo ello producto de un régimen presidencialista y un partido de estado que por mucho años impidieron la vigencia plena de la democracia en nuestro país. Por lo que hoy más que nunca se requiere de la conformación de nuevos ciudadanos que no solamente sepan y conozcan de sus derechos sino que estén dispuestos a enfrentar estos esquemas autoritarios para reclamarlos.

Es aquí donde debemos retomar los resultados de este trabajo, el hecho de que los niveles de conocimiento en la escala de los derechos de la libertad de expresión fueran tan bajos comparativamente con los demás, sólo por el hecho de que en este caso le ofrecimos a los muchachos la disyuntiva de ejercer su derecho frente a una autoridad (director-padre-gobierno) nos indica que por lo menos a este nivel la enseñanza de los derechos humanos (en el caso de Civismo I) tenía una fuerte carga discursiva, en donde los jóvenes no eran capaces de visualizarse como los sujetos de estos derechos y que en ocasiones para darles vigencia debían enfrentar a la autoridad.

Así que deben surgir nuevas propuestas de enseñanza, sobre todo porque la enseñanza de los derechos humanos esta enmarcada en instituciones que aún resultan autoritarias y poco democráticas.

Se requiere que el tema de los derechos humanos salga de los contenidos de una materia (antes Civismo y hoy Formación Cívica y Ética) y se expanda a todos los espacios de la escuela. Los profesores de todas las áreas deben saber sobre lo que son los derechos humanos y habrá que hablarles de los suyos, sobre todo si consideramos que ellos fueron víctimas de instituciones claramente autoritarias que impedían la reflexión y la participación en la

toma de decisiones como ha sido por muchos años el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, y de la estructura burocrática centralista de la propia Secretaría de Educación Pública.

Habrá que enseñar a los maestros y motivarlos a que desarrollen un nuevo entendimiento con sus alumnos en las aulas. Romper los esquemas de emisor receptor en todas las áreas del conocimiento y sólo así los muchachos podrán sentirse más seguros de emitir opiniones y defender su derecho a disentir. Esto será una verdadera enseñanza de los derechos humanos.

Pero además este desarrollo en muchas ocasiones no puede observarse desde una perspectiva totalizadora ya que en un país se encuentran regiones con mayores niveles de desarrollo y de participación política. Sobre todo en entidades como Guerrero —nuestro objeto de estudio— en donde entendemos que existe una variedad pluricultural importante y por lo tanto niveles de crecimiento diversos y en ocasiones hasta extremos

En el estudio encontramos que el conocimiento de los derechos humanos se vincula también al grado escolaridad de los padres, a la presencia de los medios de comunicación —sobre todo en su faceta informativa— a las condiciones de pobreza y demás elementos que conforman el entorno de los estudiantes. Por ello habremos de concluir que la enseñanza de los derechos humanos va más allá de la escuela, tiene mucho que ver con lo que se vive en el hogar, con la escolaridad de los padres, su trabajo y participación política; con el trabajo de los partidos políticos en la comunidad; con las condiciones de pobreza en que viven los estudiantes.

Hemos de coincidir con los trabajos de Abraham Magendzo, Juan Carlos Tedesco, Gloria Ramírez, Bonifacio Barba y Rosalío Wences, sobre la necesidad de trabajar en un proyecto de educación en derechos humanos que va más allá de cambios en los planes y programas de estudio, o la modificación del nombre y contenidos en alguna asignatura, se trata de "construir la escuela del aprendizaje del estudiante, dejando atrás la vieja escuela de la enseñanza del profesor, en un afán homogenizador, pretextando la construcción de la "unidad nacional" o "estado nacional".

Se habla de la formación de ciudadanos preparados para vivir en nuevas sociedades democráticas, igualitarias y participativas, en donde ellos cuenten con herramientas que les permita convertirse en agente de cambio, autónomo, crítico y responsable, pues como advierte Tedesco "los jóvenes de hoy están convocados a elegir, a tomar decisiones que hasta hace poco, estaban definidas por autoridades externas al individuo".

Por ello Wences Reza propone que en esta escuela para la democracia, el estudiante asuma su papel como sujeto; la escuela servirá no solamente para aprender a leer y a escribir, para aprender los conocimientos científicos, tecnológicos y humanistas, sino también para aprender a exigir la vigencia de los derechos humanos.

Y es que en esta propuesta hay mucho por hacer y discutir, así como el papel de otros agentes que pueden ser de gran utilidad en la enseñanza de los derechos humanos, como los propios medios de información.

En este sentido el trabajo resultó importante, pues nos permitió corroborar que si bien existe un conocimiento importante sobre los derechos humanos en los estudiantes de secundaria con el esquema tradicional mencionado por los autores, en el conocimiento los estudiantes no se observan como sujetos de éstos derechos que aparecen en los libros, el caso de la libertad de expresión fue una buena prueba de ello.

Por ello quienes intentamos trabajar en el campo de los derechos humanos, debemos entender que se trata de un campo tan amplio (vinculado a la democracia y desarrollo) y multifactorial (escuela, familia, comunidad) en donde la mejor propuesta podrá ser observarse desde una óptica regional y comenzar con diagnósticos sobre grupos específicos que nos digan hacia donde ir. Este trabajo puede ser un buen comienzo.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA ORTIZ, Jesús S. *Los Derechos Humanos en México*, México, Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro Juárez A.C./Universidad Iberoamericana, 1997.

BARBA, Bonifacio, *Educación para los derechos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

BURGOA, Ignacio, *Las garantías individuales*, 31ª ed., México, Porrúa, 1999.

CARPIZO, Jorge, *Derechos Humanos y Ombusman*, México, Porrúa, 1998.

CENTRO DE DERECHOS HUMANOS DE LA MONTAÑA, TLACHINOLLAN, *Retenes Militares*, México, *http://www.laneta.apc.org/tlachinollan/retenes.htm*, consultado el 25 de noviembre del 2004.

———, *XI Informe*, mayo de 2005, *http://www.tlachinollan.org/*, consultada en octubre de 2005.

Comisión de Defensa de los Derechos Humanos del Estado de Guerrero, XIV Informe 2005, México, *http://www.coddehumgro.org.mx/documentos/xv%20informe.doc*, consultada en noviembre de 2005.

Fowler, Floyd J. Jr., *Survey Research Methods*, Thousand Oaks, California, sage Publications, 1993.

Gutiérrez, Maribel, *Violencia en Guerrero*, México, La Jornada Ediciones, 2000.

Krause, Enrique, *La ética política y el espíritu de la democracia*, Letras Libres, año II, núm. 14, 2000, pp. 12-20.

Magenzo Abraham, " Educación para la democracia y la modernidad", Programa Interdisciplinario de Investigación en educación, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1998.

Olvera, Consuelo, Educación en Derechos Humanos-"Cultura Escolar y Derechos Humanos", ponencia Presentada en el Segundo Coloquio Internacional sobre Derechos Humanos en América Latina, Puebla, México, 23 de julio de 1998.

Quintero Romero, Dulce María, "Conocimiento de los Derechos Humanos en jóvenes de Educación Secundaria de Guerrero", tesis de maestría en Desarrollo Regional de la Unidad de Ciencias de Desarrollo Regional: Universidad Autónoma de Guerrero, México, 2000.

Quintero Romero, Dulce María y Rosalío Wences Reza, "Visión de los estudiantes de Guerrero acerca de la justicia", *Revista de Trabajo Social*, nueva época, núm. 11, julio de 2005, pp. 128-143.

Ramírez, Gloria, "Los caminos de la educación e derechos humanos en México", ponencia presentada en el Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina, Puebla, 23 de julio de 1998.

Rodríguez, Dina, "Educación en Derechos Humanos", ponencia presentada en el Segundo Coloquio Internacional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina, Puebla, 23 de julio de 1998.

Sebastián Ríos, Miguel Ángel, *Introducción al estudio de los Derechos Humanos*, México, Centro de Investigación, Consultoría y Docencia de Guerrero, 1996.

Secretaría de Educación Pública, *Ley General de Educación*, México, 1993.

———, *Ley Federal de Educación*, México, 1973.

———, Programa de Educación en Derechos Humanos, *http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/53427/10/programa.doc*, consultado en enero de 2006

Secretaría de Educación Pública en Guerrero, *Guía Metodológica para la enseñanza de los derechos humanos en la escuela primaria*, México, SEG-CODDEHUM, 2001.

Tudesco, Juan Carlos, "La educación y los nuevos desafíos del ciudadano", *Nueva sociedad*, núm. 146, nov-dic. Caracas, Texto, 1996, pp. 74-89.

Wences Reza, Rosalío, "Educación y derechos humanos: tareas urgentes en México", ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de la Red de Profesores e Investigadores en Derechos Humanos en México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 28-29 de agosto de 2000.

———, "Desarrollo urbano-regional y democracia", ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México, organizado por la Amecider, Oaxaca 2-4 de junio de 1998.

———, *La universidad en la historia de México*, México, Línea, 1994.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Los académicos y la investigación sobre Educación en Derechos Humanos en México

Guadalupe Teresinha Bertussi*
Gabriela González Gómez**

En el imaginario, sobre todo del mundo occidental, se encuentra cada vez más difundida y legitimada la necesidad de la presencia de los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como mediación y garante no sólo para construir y articular sociedades o mundos futuros distintos, que sean cada vez más incluyentes, armónicos, igualitarios, en fin dialógicos, pero también para ordenar en este mismo sentido la realidad social, política, cultural y ambiental en el presente.

Por ello desde que la referida Declaración fue aprobada, hace casi 60 años, día a día se ha ido avanzando en la institucionalización de sus principios, lo que ha generado el establecimiento de ordenamientos y estructuras jurídicas propias, la formación de funcionarios y especialistas y la creación de instituciones y organizaciones públicas, tanto oficiales como no oficiales, en los ámbitos internacional, nacional y local que están comprometidas con su realización.

En todo este proceso ha sido indispensable el papel de la educación en sus diferentes modalidades, no sólo para la difusión sino también para la creciente producción de conocimientos, de saberes y de prácticas que han sido responsables por la progresiva inclusión de los principios de los derechos humanos en nuestro imaginario social contemporáneo.

A esta tarea se han sumado diferentes instituciones entre las cuales queremos destacar las universidades e instituciones de educación superior,

* Doctora en Socióloga, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, México, D.F.

** Licenciada en Pedagogía, investigadora del proyecto *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, D.F.

que a través de las actividades substantivas desarrolladas desde sus múltiples disciplinas difunden, profesionalizan y construyen conocimientos sobre los derechos humanos.

En lo que a la investigación se refiere, los derechos humanos han sido progresivamente convertidos en objeto de análisis y de reflexión sistemática desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos en varios campos de producción del conocimiento simbólico. Por ello hoy día ya cuenta con teorías o marcos de postulaciones que delimitan un campo de pensamiento y razonamiento particular sobre objetos construidos a partir de referentes empíricos específicos, así como con un conjunto de hipótesis y de protocolos metodológicos. Entre éstos marcos, queremos destacar el de la educación.

Para analizar el estado de la investigación reciente sobre educación en derechos humanos en México, elegimos los reportes de investigaciones concluidas que fueron presentadas entre 1999 y 2005 en el V, VI, VII y VIII[1] Congreso Nacional de Investigación Educativa; las tesis presentadas en las instituciones de educación superior de la Ciudad de México entre los años 2000 y 2004 y los libros elaborados o publicados en la Ciudad de México en el mismo periodo.

La elección de estos universos se debe por un lado, a que el Congreso Nacional de Investigación Educativa es uno de los principales espacios de referencia de la investigación que se realiza en este campo en el país, demás de que todas las actividades que allí se desarrollan son previamente dictaminadas por un comité evaluador de acuerdo a rigurosos criterios académicos; también a que parte de la investigación sobre educación y derechos humanos se encuentra concretada y es divulgada a través de las tesis aprobadas y de libros publicados.

En cuanto a la heterogeneidad de los periodos de tiempo que fueron considerados, obedecieron a la disponibilidad de los datos.[2]

En relación al primer universo, según las cifras del Cuadro I se observa que en 1999, en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, fueron presentadas 6 investigaciones sobre educación en derechos humanos; en el VI, una; en el VII, una y ninguna en el VIII Congreso realizado en

[1] *Cfr*. Las versiones electrónicas del V, VI , VI y VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, promovidos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) que agrupa los investigadores del campo educativo del país, fueron realizados en los años de 1999, 2001, 2003 y 2005, respectivamente.

[2] *Cfr*. Banco de Datos del *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, *http://anuario.upn.mx,* consultado el 6 de diciembre de 2005.

noviembre de 2005. Además, a través de la correlación entre estos números y el total de las investigaciones presentadas, es notorio que la presencia de las investigaciones dedicadas a la educación en derechos humanos no resulta significativa ya que en los tres primeros congresos fueron 6 entre 350 (1.7%); 1 entre 227 (0.44%) y 1 entre 278 (0.35%), respectivamente.

Sobre los otros universos, entre los años 2000 y 2004 se identificaron ocho tesis de diferentes grados presentadas sobre educación en derechos humanos en diferentes instituciones de educación superior de la Ciudad de México, cifra que en relación al total de las tesis aprobadas sobre educación representan 0.54% para el año 2000; 0.43% para 2001; en 2002 no hubo ninguna tesis sobre este tema; 0.21% para 2003 y nuevamente en 2004 no hay registro de ninguna tesis aprovada.

En relación a los libros, 4 fueron publicados en este mismo periodo sobre educación en derechos humanos. La correlación de estas últimas cifras en el conjunto de los libros publicados sobre educación fue 1 entre 187 (0.53%) para el año de 2000; 1 entre 255 (0.39%) para 2001; en 2002 ningún título entre los 140 libros publicados; 1 entre 157 (0.63%) en el 2003 y 1 entre 252 (0.40%) en el año de 2004.

Cuadro I

Investigaciones,[3] libros publicados y tesis aprobadas[4] sobre educación en derechos humanos en México

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)	6/350		1/227		1/278		0/433
Porcentajes	1.7%		0.44%		0.35%		0
Libros publicados	No hay datos disponibles	1/187	1/255	0/140	1/157	1/252	Aun no hay datos disponibles
Porcentajes		0.53%	0.39%	0	0.63%	0.40%	
Tesis aprobadas	No hay datos disponibles	2/365	4/935	0/943	2/921	0/755	Aun no hay datos disponibles
Porcentajes		0.54%	0.43%	0	0.21%	0	

[3] *Cfr*. Versiones electrónicas del Congreso…, *op. cit.*

[4] Los datos sobre las tesis aprobadas y los libros publicados se encuentran disponibles en el Banco de Datos de la página electrónica *http://anuario.upn.mx*.

Para quienes estamos interesados en el avance de la investigación sobre la educación en derechos humanos, los datos anteriores hablan por sí mismos, pero resultan todavía más elocuentes si son comparados con los resultados de la investigación sobre el estado del conocimiento sobre el tema realizada para los años 1990-2000,[5] promovida por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y que según la cual cinco tesis y 20 libros fueron presentados y publicados en aquel periodo. Aún considerando que la presente investigación se limita únicamente al equivalente del 50% de aquel periodo de tiempo, los números anteriores revelan que la investigación en educación en derechos humanos a partir de 1990, no sólo ha sido poco representativa, sino que presenta una clara y acelerada tendencia hacia la baja e incluso que a partir de 2004 prácticamente desaparece del ámbito académico.

Este trabajo, de revisión y análisis del estado del conocimiento de la investigación sobre educación en derechos humanos en México para el periodo del inicio de la década de 80 hasta noviembre de 2005, podría haber concluido aquí. Sin embargo, como sus resultados deben ser considerados también como la expresión de un contexto más amplio y complejo que es poco comprometido con la educación en derechos humanos, decidimos enriquecerla investigado la relevancia que tiene el tema en un universo más amplio. Para ello ampliamos el criterio anterior y consideramos ahora *educación y derechos humanos,* tomando como referencia su frecuencia en algunos medios de comunicación masivos impresos y disponibles en línea en el país, para el periodo del año 2003 hasta el 30 de noviembre de 2005.

De acuerdo con los datos del Cuadro II, la muestra contempló 22 periódicos para el año 2002; 34 en el año 2003; 34 en 2004 y 40 periódicos en 2005[6] y los resultados son los siguientes:

—280 noticias sobre el tema *educación y derechos humanos* en 2002; 334 en 2003; 1 024 en 2004 y 1 148 en 2005, respectivamente .

La correlación entre las cifras anteriores y el conjunto de todas las noticias que sobre educación publicaron estos periódicos en el periodo delimitado fue 280 entre 11 506; 334 entre 13 945; 1 024 entre 32 055 y 1 148 entre 37 210, respectivamente.

[5] *Cfr.* Guadelupe Teresinha Bertussi, "Derechos humanos y educación: balance de la investigación de una década", en María Bertely Busquets (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad,* vol. nº III, *Comunicación, cultura y pedagogía emergentes Educación, valores y derechos humanos*, México, Consejo Nacional de Investigación Educativa (COMIE)/Secretaría de Educación Pública (SEP)/Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

[6] Datos extraídos del Banco de Datos: *http://anuario.upn.mx*.

El análisis de estos datos revela que en el conjunto de las noticias publicadas sobre educación en los periódicos considerados, las noticias referentes a *educación y derechos* humanos no sólo crecen de manera sostenida sino que se triplican en estos tres años. Este crecimiento, sin embargo, debe ser considerado con cautela. Las limitaciones de tiempo para realizar y concluir la presente investigación, imposibilitaron el análisis del contenido de cada una de las 2 786 noticias, por lo que hay que considerar que la posible espectacularidad del dato duro no se refiere únicamente a noticias sobre educación en derechos humanos. Engloban todas las noticias sobre *derechos humanos relacionadas con el campo educativo* y por lo mismo incluye también otras noticias, incluidas las denuncias sobre violaciones a los derechos humanos ocurridas en los diferentes ámbitos del sistema educativo nacional, que no son pocas y que según la Comisión Nacional de Derechos Humanos han aumentado en los últimos años.

Cuadro II

Noticias sobre Educación y Derechos Humanos publicadas en periódicos nacionales, regionales y locales en línea en México[7]

Años	Total de periódicos en línea consultados	Revista Proceso	Total de noticias publicadas sobre educación y derechos humanos	Total de noticias educativas publicadas	Porcentajes
2002	22	1	280	11 506	2.43%
2003	34	1	334	13 945	2.40%
2004	34	1	1 024	32 055	2.20%
2005	40	1	1 148	37 210[8]	3.08%

El panorama que la presente investigación ofrece sobre el tema educación en derechos humanos o aun *educación y derechos humanos* en el país, es poco halagador. La insignificancia y precariedad de los datos anteriores, testigos de la casi desaparición del interés por este tema de investigación en el medio académico y de la urgente necesidad de profundizar en el análisis del contenido del discurso periodístico impreso sobre el tema, contrastan con las crecientes exigencias sociales en este sentido; con los compromisos asumidos

[7] Periódicos consultados en la Base de Datos *http://anuario.upn.mx*.
[8] Hasta el 30 de noviembre de 2005.

por instituciones y autoridades; con la insistencia de éstos sobre los avances logrados y con los esfuerzos de muchos hechos en las últimas décadas para estimular la investigación en este ámbito del conocimiento.

Las causas que generan esta contradicción seguramente son muchas y variadas, pero más allá de que merecen ser construidas como objeto de investigación para ser explicadas, no es arriesgado afirmar que van desde las dificultades asociadas a los recursos disponibles, pasando por las de orden moral y de ética política que enfrentan muchos investigadores para dedicarse a este tema, ante el desprestigio y la falta de confianza en las instituciones encargadas de procuración e impartición de justicia, en la insuficiencia de los ordenamientos jurídicos y en las políticas hacia los derechos humanos en el país y en el mundo.

Por lo mismo, mientras sigan reproduciéndose de manera creciente e impune a nivel planetario las culturas de desprecio y amenaza a la vida humana, a la democracia y al medio ambiente, es poco probable que muchos investigadores opten conscientemente por vivir frustrados al dedicarse a la investigación sobre educación en derechos humanos, si con ella y en eventos como este, no se logra intervenir para revertir inmediatamente estas tendencias.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

El Programa de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública

Lilian Álvarez Arellano*

I. HABLEMOS PRIMERO DEL SENTIDO O FIN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Jaime Torres Bodet nos lo dice claramente en el discurso dirigido en ocasión del primer aniversario de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*: la educación en derechos humanos no debe ser para adormecer, sino para despertar; no únicamente para celebrar los avances, sino principalmente para identificar lo que falta por hacer, y para infundir la energía necesaria para hacerlo. La educación en derechos humanos, como parte de la educación cívica, debe infundir esperanza, y a la vez, hacer conciencia de que lo que se tiene; ha sido el logro de la lucha de incontables personas y pueblos.

> Reconozcámoslo con franqueza. La Declaración del 10 de diciembre nos conmueve entrañablemente porque sus cláusulas más vigorosas están escritas con sangre. Sí, con sangre de todos los millones de hombre y de mujeres que perecieron para que un día pudiésemos proclamarlas. Ahora bien, lo que los pueblos escriben con su sangre, ninguna tinta, de tirano o de escriba, lo borrará.
>
> Textos del linaje de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* no incitan a la satisfacción, sino al heroísmo. Escribirlos es poco: hay que vivirlos. Sus manifestaciones no operan como anestésicos, para adormecernos con el beleño de la esperanza. Nos despiertan, al contrario, a cada momento, enseñándonos la distancia enorme que media entre la promesa y la realidad. Esa distancia hemos de colmarla nosotros mismos, con lo mejor de nosotros mismo. Un sistema de

* Asesora del Secretario de Educación Pública y miembro del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

> vida que ha costado tantas muertes para erigirse nos compromete a la constancia y nos condena a la intrepidez.[1]

Educar en derechos humanos, desde que así lo definió Torres Bodet para México y para el mundo, es educar constante e intrépidamente; despertando, alentando y uniendo a los seres humanos para que luchen por la libertad y la dignidad de hombres y mujeres de todo el planeta, y así cumplir con los compromisos individuales y colectivos que nos imponen nuestra condición humana y su plena realización.

La Secretaría de Educación Pública, para elaborar el Programa de Educación en Derechos Humanos, parte de esa filosofía educativa, y de considerar la educación en derechos humanos como parte de la formación ciudadana integral (cívica, ética e histórica), parte cuyo objetivo es hacer conciencia en el ciudadano de que, a partir de su dignidad y libertad, y como parte del pacto social, el Estado está obligado a no transgredir ciertos límites, así como a promover condiciones y legislación que protejan, promuevan y lleven a la realización los derechos de todas las personas. Asimismo, la educación en derechos humanos debe contribuir a hacer conciencia en cada uno acerca de cómo sus actos individuales y colectivos promueven u obstaculizan la realización de los derechos de otros individuos o colectividades.

II. ¿Cuáles son los antecedentes de la educación en derechos humanos en México?

Dado que la educación en derechos humanos debe fomentar la conciencia histórica, hablaré ahora, aunque muy brevemente, de cómo se ha ido desarrollando el tema de los derechos humanos en la cultura del país y en la educación formal.

1. Antecedentes históricos

En el momento en que estalló el movimiento de Independencia, en 1810, se proclamó la abolición de la esclavitud y la plena vigencia de los derechos políticos de todos los mexicanos. La igualdad, pilar de la democracia, quedó

[1] Jaime Torres Bodet. Mensaje dirigido en ocasión del primer aniversario de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. París, 10 de diciembre de 1949.

garantizada en nuestra primera constitución soberana, la de 1814. La Constitución que hoy nos rige, promulgada en 1917 al final de la Revolución, incluyó derechos políticos, sociales, económicos y culturales, como son el derecho a la educación, al trabajo, a la salud; las libertades de expresión y asociación y de creencias, y el derecho a huelga, entre los principales. Además, fue la primera en el mundo en incluir el derecho de Amparo.

Una constante en el pensamiento mexicano desde la Independencia hasta la Revolución fue la fuerza con que se planteó que es imprescindible formar, en la escuela, al mexicano como ciudadano con derechos plenos. Por eso, la educación cívica ha sido, desde inicios de la vida independiente, una de las apuestas centrales del sistema educativo mexicano; la educación obligatoria, gratuita, laica y nacionalista, su principal estrategia.

El sistema educativo mexicano, a partir del triunfo de la Revolución, tuvo un gran desarrollo popular, y diversificó sus modalidades de atención poco a poco. El sistema tuvo una fase de gran expansión después de la 2ª Guerra Mundial. El fenómeno bélico dejó su impronta: entre los objetivos de la educación mexicana está, desde entonces, favorecer la convivencia social, desarrollando armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentando en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia. Esta formulación, de Jaime Torres Bodet, llegó a difundirse como finalidad de la educación en todo el mundo.

Hoy, la población de México es de más de 106 millones de habitantes. De ellos, casi 32 y medio millones están inscritos en alguna escuela; a la vez, alrededor de 33 millones no han terminado su educación básica, y están fuera de la escuela.

Es necesario reconocer que si bien se han dado grandes pasos a lo largo de nuestra historia, y que en años recientes el tema de educación en derechos humanos ha cobrado actualidad y ganado terreno, es todavía mucho lo que queda por hacer, tanto en educación en derechos humanos, como en garantizar el derecho a la educación.

La historia de la educación en México se teje en la dialéctica de avance y desafío: avances en equidad de género, que se ha conquistado para la matrícula en todos los niveles educativos; desafíos en el rezago educativo, que es fuertemente femenino; avances en la ampliación de la oferta, desafíos para alcanzar a los habitantes de poblaciones aisladas; avances en la calidad, desafíos en la calidad; avances en la equidad por medio de becas y programas compensatorios, desafíos asociados a la pobreza y a la inequitativa distribu-

ción de recursos; avances en la tecnología que ayuda a ampliar la oferta y la calidad, desafíos en los resultados que espera la sociedad de la escuela.

Daré sólo un ejemplo de avance educativo en cuanto a equidad y calidad, un proyecto que tuvo inicio en la década de los años sesenta, que ha seguido enriqueciéndose desde entonces, y que es motivo de orgullo de los mexicanos y sustento del esfuerzo educativo nacional: los libros de texto gratuitos.

A iniciativa de don Jaime Torres Bodet, cuando fue Secretario de Educación Pública, se diseñaron, imprimieron y distribuyeron gratuitamente libros de texto a todos los niños y las niñas del país que cursaban la primaria. Hoy el proyecto se ha expandido para incluir libros en 55 lenguas indígenas, libros en Braille para invidentes, colecciones para apoyo docente para los maestros, y libros para las bibliotecas de aula. En el ciclo escolar 2004-2005 se llegó a la cifra récord de 41 millones de libros distribuidos. Durante 43 años de operación, la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito ha distribuido gratuitamente 4 mil millones de libros.

En estos libros los niños y las niñas aprenden acerca de sus derechos humanos en sencillas lecciones. Dadas sus raíces liberales y revolucionarias, la escuela mexicana ha aspirado a ser ejemplo vivo de democracia, ejercicio y respeto de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

2. Antecedentes inmediatos

Los abusos de poder y las violaciones que se dieron en México de manera crítica entre los años sesenta y ochenta, dieron lugar a una movilización social que culminó con la adopción de la figura del *ombudsman* entre las instituciones mexicanas.

Fue en la lucha social donde comenzó a gestarse una educación no formal, principalmente con adultos, pero también con jóvenes y niños, auspiciada y concebida por asociaciones civiles que conformaron una especie de red latinoamericana que luchó por fortalecer la cultura de los derechos humanos y defender a las víctimas de abusos.

Debe destacarse en este breve recuento del contexto en que se ha venido desarrollando la cultura de los derechos humanos en nuestro país, la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en 1999, como institución con plena autonomía de gestión y presupuestaria, con la

función de proteger y defender los derechos humanos de todos los mexicanos y extranjeros residentes en el país.

Asimismo, es un antecedente importante el marco teórico y los compromisos que adquirió México a raíz del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, y su plan de acción 1995-2004. Ahí se definieron las finalidades de dicho tipo de educación.[2]

Por último, otro antecedente inmediato importante es el *Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México*, elaborado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos, publicado a fines de 2004. Este diagnóstico fue el primero de su tipo que se llevó a cabo en el mundo. Se hizo con autorización y apoyo del gobierno de México, pero sin su intervención, por lo que se considera un reporte independiente. En este diagnóstico se identificaron avances y deficiencias en la política educativa en relación al cumplimiento del derecho a la educación.

Conforme a la política educativa del gobierno del Lic. Vicente Fox Quezada, en el periodo 2000-2006 la educación en derechos humanos debía fortalecerse. El programa de su gobierno, resultado de una elección que cambió el rumbo unipartidista de nuestro país, estableció el compromiso de hacer más profunda la cultura de los derechos humanos. Para este fin, se organizó la Comisión intergubernamental en materia de derechos humanos, coordinada por la Secretaría de Gobernación. De ahí surgió, en colaboración con la sociedad civil, el *Programa Nacional de Derechos Humanos*, el cual compromete a todas las secretarías de estado a realizar acciones concretas en favor del avance de la cultura de los derechos humanos. A la vez, el Ejecutivo instruyó a la Secretaría de Educación Pública para que elaborara un Programa de Educación en Derechos Humanos (PEDH), el cual incluyera en su alcance todos los niveles del sistema educativo.

[2] a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones,
las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;
d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre;
e) Intensificar las actividades encaminadas a promover una cultura de la paz.

III. ENTREMOS EN MATERIA: EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DE LA SEP.

Por acuerdo presidencial del 4 de noviembre de 2002, la Secretaría de Educación Pública (SEP) elabora un Programa de Educación en Derechos Humanos.

Comienzo por lo que considero el logro de mayor impacto del Programa: se han incluido contenidos de derechos humanos en los planes y programas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior, así como en la educación normal. Junto con estos contenidos, se han diseñado estrategias de enseñanza y de gestión escolar que deberán contribuir a la cultura de democracia y derechos humanos, y restar fuerza a la cultura del autoritarismo.

Este logro es muy significativo pues sienta las bases firmes de una cultura de los derechos humanos. Se alcanzó esta meta debido a que en este periodo se replanteó la educación secundaria, y se reformularon planes y programas de la educación media, de la educación preescolar y de la educación primaria, así como los planes y programas de las Normales de maestros, en el periodo 2000-2006. En nuestro país, estos niveles educativos dependen de las directrices de la Secretaría de Educación Pública, y los planes de estudio son de alcance nacional.[3] Estas reformas curriculares suponen e impulsan, también, innovaciones en los métodos y materiales didácticos, así como en la organización y el aprovechamiento del ambiente escolar. Quien desee consultar estos programas, puede hacerlo en la página de la SEP.

Puede verse un antecedente importante a estas reformas curriculares en la reforma de la educación cívica de la secundaria, emprendida en 1999, la cual también contribuyó a cambiar su enfoque, y dar cabida a los cambios que se requerían para hacerla más relevante a la vida de los jóvenes mexicanos de hoy.

Además de la reforma de la educación formal de niños y jóvenes, se han dado importantes cambios en la educación de adultos y en la educación no formal de jóvenes. En estos dos campos se incluyeron de manera sistemática contenidos de derechos humanos, como parte de una educación ciudadana integral.

[3] Existe también un gran número de instituciones de educación superior que son autónomas, por lo que la inclusión de contenidos de derechos humanos en ellas debe ser una decisión autónoma.

En la gestión educativa 2000-2006, a cargo del Dr. Reyes Tamez Guerra, también se ha dado un nuevo impulso y un nuevo giro a la educación intercultural bilingüe.

Quisiera considerar que el propio Programa de Educación en Derechos Humanos es un avance, pues da un marco para pensar en cómo hacer que avancen los derechos humanos en la educación formal, no formal e informal, introduciendo una perspectiva de derechos humanos en el quehacer de la Secretaría.

Me detengo un momento a explicar la manera como está construida esta propuesta.

Se partió primero de hacer un inventario de las acciones de la Secretaría de educación en materia de derechos humanos. Nos sorprendió la variedad y creatividad de las acciones en todo el país. También pudimos caer en la cuenta de que el terreno estaba preparado para plantear la inclusión de contenidos de manera formal y sistemática.

Dividimos en dos este programa: el subprograma dirigido a las comunidades educativas, y el subprograma dirigido a personal no docente y usuarios.

Nótese que en el subprograma dirigido a las comunidades educativas se dividen la acciones según estén dirigidas a la educación básica, la educación media superior o a la superior. Y que en cada uno de estos niveles las acciones se dirigen a: padres, alumnos y docentes en la básica; alumnos, docentes y comunidad educativa amplia en la media superior; y a las tres funciones sustantivas de la educación superior (docencia, investigación y difusión).

En el caso del subprograma de sensibilización, las acciones se dirigen a los usuarios y al personal no docente.

El Programa combina las finalidades de la educación en derechos humanos establecidas en el Decenio, con siete estrategias o líneas de acción. Al cruzar finalidades, líneas estratégicas y ámbitos, derivamos una serie de acciones-compromiso y una metodología para avanzar en materia de educación en derechos humanos. El programa ofrece una metodología para adoptar un punto de vista, una perspectiva de derechos humanos en el quehacer educativo cotidiano tanto de las instituciones educativas como de los servicios educativos no docentes. Veamos:

Articulación del PEDH

Finalidades del Decenio	Ámbitos de acción del PEDH	Líneas de acción del PEDH	Compromisos
a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre; e) Intensificar las actividades encaminadas a promover una cultura de la paz.	Educación E. Básica E. Media Superior E. Superior Capacitación 1. Servidores públicos 2. Usuarios de los servicios	Educación formal Educación no formal Educación informal Colaboración interinstitucional y con la sociedad civil Fomento de la lectura Lucha contra la discriminación y por la tolerancia Investigación, extensión, evaluación y seguimiento del PEDH	Acciones concretas que pueden llevarse a cabo para todos los niveles educativos

EJEMPLOS DE LA ARTICULACIÓN

Veamos ahora cómo se articulan estas finalidades tan abstractas para llegar a líneas de acción y compromisos específicos.
Tomemos un ejemplo:

Sub-programa de Educación en DDHH

- **Finalidad:** "Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales"

- **Ámbito de acción: Maestras y maestros**

- **Línea de acción:** Educación formal. Planes y programas de estudio. Materiales y métodos educativos. Tecnología educativa

- **Compromiso:**
  —Se dará impulso a la capacitación en materia de conocimiento, promoción, protección, defensa y cumplimiento de los derechos humanos,

dirigida a los maestros en servicio, así como a quienes cursan educación normal.

Sub-programa de Capacitación en DDHH

- **Finalidad:** Promover la tolerancia, la igualdad y la amistad entre naciones, poblaciones y grupos
- **Ámbito de acción:** Capacitación de servidores públicos
- **Línea de acción:** Lucha contra la discriminación y por la tolerancia
- **Compromiso:** Se sensibilizará al servidor público para que sepa dar apoyo y atención equitativa y sin discriminación alguna a cualquier grupo en situación de vulnerabilidad como son, entre otros, los indígenas, migrantes, indigentes y menores de edad.

IV. EN QUÉ ESTAMOS AHORA

Del Programa Nacional de Derechos Humanos, y del Programa de Educación en Derechos humanos se derivan compromisos para la Secretaría de Educación Pública. Podemos resumir y agrupar estos compromisos de la siguiente manera, distinguiendo y relacionando los compromisos que se derivan del Programa de Educación en Derechos Humanos y del Programa Nacional de Derechos Humanos:

Programa de Educación en Derechos Humanos

Prevé acciones inmediatas:

- Inclusión de contenidos de derechos humanos en planes y programas de educación básica, media superior y superior.
- Acciones de capacitación y sensibilización dirigidos a maestros, personal de la SEP, padres de familia y comunidad.

Prevé acciones permanentes en siete líneas de acción, que aseguran la cabal inclusión de una perspectiva de derechos humanos en el quehacer educativo:

1. Educación formal. Planes y programas de estudio. Materiales y métodos educativos. Tecnología educativa;
2. Educación no formal. Acciones extracurriculares. Modelos, materiales y métodos educativos;
3. Educación informal. Acciones dirigidas al ambiente institucional y escolar. Campañas de información y publicidad, por medios de comunicación colectiva e institucionales;
4. Coordinación y colaboración interinstitucional, internacional, con la sociedad civil, con organismos de gobierno, y con organismos constitucionalmente autónomos;
5. Fomento de la lectura;
6. Lucha contra la discriminación, el racismo y todo tipo de exclusión, y por la tolerancia;
7. Investigación, extensión, evaluación y seguimiento del PEDH.

Programa Nacional de Derechos Humanos

I. Acciones que tienden a garantizar el derecho a la educación

- Ampliar la cobertura;
- Cerrar las brechas en las tasas de atención entre entidades federativas;
- Recibir educación laica y evitar la discriminación;
- Atender a niños y jóvenes con alguna discapacidad;
- Aumentar el número de becas y apoyos compensatorios;
- Impulsar la articulación de niveles, ciclos y regímenes especiales;
- Fortalecer la vida asociativa de la escuela, en particular de los padres y las madres de familia, así como de la sociedad civil.

II. Acciones que tienden a fortalecer la educación en derechos humanos

- Incluir contenidos en todos los niveles educativos;
- Ofrecer acciones de educación a maestros, personal, padres de familia y comunidad;

- Incluir contenidos en la formación continua de educadores;
- Brindar educación sexual;
- Fortalecer la educación ambiental;
- Buscar la colaboración interinstitucional y con la sociedad civil.

III. Acciones de difusión y cumplimiento del PNDH y el PEDH

- Difundir y dar cumplimiento al PNDH y al PEDH;
- Implantar el *Manual para introducir la perspectiva de derechos humanos en la elaboración de políticas públicas* (SEGOB);
- Implantar la certificación de servidores públicos federales en la materia.

Para diseñar una estrategia dirigida a dar cumplimiento cabal a estos compromisos, y para informar a la ciudadanía sobre el grado en que se avanza, las autoridades educativas estatales han formulado planes de trabajo para su entidad, así como han reportado sus acciones. Esta información se encuentra en la página de internet de la SEP, *www.sep.gob.mx*, en la sección de Proyectos Estratégicos, Acciones de la SEP en materia de derechos humanos. Anualmente se han reportado acciones, desde el año 2000. Se elaborará una memoria con algunas de las principales iniciativas estatales.

En los estados, desde que empezó la descentralización, se habían venido dando iniciativas de enriquecimiento curricular, co-curricular y extracurricular. Numerosas eran las propuestas estatales que se inscribían en la perspectiva de "educación en valores": educación con perspectiva de género, educación para la paz, educación para la democracia, educación intercultural, educación ambiental, y muchas otras. Estas iniciativas encuentran en el Programa de Educación en Derechos Humanos un marco que los articula con acciones federales y estatales, y de todos los niveles educativos, en el marco más amplio de la educación en derechos humanos.

Los avances han sido firmes: Pronap ya autorizó y difundió un curso-taller presencial de treinta horas "Derechos humanos y educación en derechos humanos", que en su primera fase (marzo-junio 2006) será impartido en 8 estados, y en el resto en los periodos de formación docente que sigue); se distribuyeron en todo el país 200 000 ejemplares del libro dirigido a padres y madres de familia *Los derechos humanos en el hogar, la escuela y la sociedad*; se han llevado a cabo acciones de sensibilización con el personal no docente de la Secretaría, con material didáctico elaborado especialmente

para este fin; se formó una red de enlaces estatales para la implantación del Programa de Educación en Derechos Humanos en los Estados, y se convocó a una reunión de trabajo nacional.

El Programa de Educación en Derechos Humanos brinda así un marco de trabajo que ha sido adoptado por las entidades federativas en donde, seguramente, se enriquecerá y se harán más vigorosas las acciones educativas que mantienen viva y hacen más profunda una cultura de derechos humanos.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

El porqué de la Educación en Derechos Humanos

Ricardo J. Sepúlveda I.

Existe una clara coincidencia entre el surgimiento del Estado y la revaloración del ser humano como sujeto de derechos. No es, sin embargo, tan convergente ni siquiera paralela la evolución que han tenido ambas instituciones en los siglos posteriores. El Estado moderno se desarrolló de manera separada al desenvolvimiento de los derechos humanos. Esta disparidad, que sin duda es una realidad multicausal, se ve reflejada en diferentes terrenos. Por ejemplo, la ciencia del derecho establece una dualidad entre el derecho internacional y el derecho constitucional. Los grados de desarrollo de estos ámbitos del Derecho siguen siendo muy diferentes. Las instituciones del Estado constitucional no se han desarrollado armónicamente con el avance que han tenido los derechos humanos en el ámbito internacional.

El Estado constitucional moderno surgió como la institución de libertad en contra de los abusos del absolutismo de los siglos XVII y XVIII. Su fortaleza estaba apoyada precisamente en el discurso de los derechos individuales. La conceptualización del ser humano y de sus derechos puede considerarse como raíz y germen de la noción que ha sido base para el posterior desarrollo de los derechos humanos en la doctrina del derecho internacional. No puede ser de otra manera desde la perspectiva de que sólo hay un ser humano y una sola es su libertad.

No es este el lugar para analizar el devenir de las instituciones y las causas por las cuales el ser humano perdió centralidad en estructura de las mismas hasta llegar al siglo XX, llamado del *fracaso de la política,* y también —la extensión es nuestra— del fracaso del Estado Constitucional. Mientras más se desarrolló el Estado más se apartó de su origen, la defensa de los derechos individuales. Digamos que hubo un claro crecimiento del Estado hacia al interior de su propia organización pero no así de sus fines. Esto se demuestra en cada uno de los atentados en contra de los derechos humanos que enfrentó

* Coordinador General de la Unidad para la Promoción y la Defensa de los Derechos Humanos. Secretaría de Gobernación.

la humanidad en ese siglo, pasando por las guerras mundiales, los genocidios y los crímenes de *lesa humanidad*.

De aquí que la solución se haya buscado en mecanismos de garantía que hicieran funcionar al Estado debidamente. La democracia como mecanismo de garantía para las libertades (no solamente las de carácter político y civil) se irguió como el medio idóneo. Una democracia que asegurara la limitación a las autoridades cuando éstas sobrepasaran los límites de la ley o de la legitimidad. Sin embargo la democracia no alcanzó a cubrir las expectativas que había generado y aunque resultó en muchos casos efectiva para garantizar la alternancia en el poder de manera pacífica, no resolvió de forma plena los tres apartados más básicos para el ser humano: la igualdad, la libertad y la seguridad, no sólo en los ámbitos político y civil, sino en las esferas económica, social, cultural y ambiental.

Efectivamente, en cuanto a la cuestión social, los albores del siglo XX se dieron con una llamada a atender los problemas de justicia y desarrollo social de una manera integral. El planteamiento surgía con tanta fuerza que se le llamó así: *la cuestión social*.[1] En ella se advertía una demanda sobre todo de igualdad en el desarrollo global y en las condiciones domésticas de vida que enfrentaban las personas dependiendo de su estatus económico y social: una demanda de justicia mucho más que de política económica. La decepción provino precisamente de que los parámetros de libertad que ofrecía la democracia no se conectaban con una corrección paralela de las condiciones de igualdad. Los dos vectores de fuerza estatal, *libertad e igualdad,* volvieron a mostrar sus diferencias y su distinto origen. El surgimiento de un Estado Social de Derecho, con un énfasis en las tareas de promoción social se dio como reacción a la situación anterior.

Otra de las asignaturas reprobadas por la democracia fue el tema de la seguridad. No había realmente relación entre el mayor desarrollo democrático y la garantía de seguridad pública. El impacto de la globalidad, el fenómeno migratorio y las tendencias culturales de violencia dieron la puntilla.

[1] La Carta Encíclica *Rerum Novarum*, del Sumo Pontífice León XIII sobre la Situación de los Obreros dada en Roma, junto a San Pedro, el 15 de mayo de 1891, que trata específicamente de los conflictos sociales generados por la lucha de clases, establece: "La equidad exige, por consiguiente, que las autoridades públicas prodiguen sus cuidados al proletario para que éste reciba algo de lo que aporta al bien común, como la casa, el vestido y el poder sobrellevar la vida con mayor facilidad. De donde se desprende que se habrán de fomentar todas aquellas cosas que de cualquier modo resulten favorables para los obreros. Cuidado que dista mucho de perjudicar a nadie, antes bien aprovechará a todos, ya que interesa mucho al Estado que no vivan en la miseria aquellos de quienes proveen unos bienes tan necesarios."

El tema de la seguridad se ha convertido en una amenaza inminente para las instituciones democráticas. La tentación de fortalecer los mecanismos de control, inteligencia y represión se vuelven cada vez más grandes, ante las demandas de seguridad que provienen con justa razón de los propios individuos.

Cabría quizá mencionar otro elemento que ha venido a pesar sobre el prestigio de la democracia: los escándalos de corrupción que no respetan estadios de desarrollo democrático; se pueden encontrar ejemplos en cualquier latitud. No abundemos en el tema específico: quedémonos con que la democracia ha demostrado —como institución política integral, y no sólo como régimen de elecciones representativas— su relatividad.

De aquí se han desprendido un sinnúmero de teorías (o meras hipótesis) sobre cómo un Estado debe resolver, no sólo sus tareas de libertad, sino también las de igualdad. Algunas, incluso, ponen en duda la idoneidad del Estado para conseguir tal meta. Sin embargo, resulta quizá tarde, o muy anticipado, plantearse una forma diferente de organización política que no sea la organización estatal. Con amplias o reducidas diferencias, el mundo moderno está organizado hoy en Estados. Como decía acertadamente A. Hariou, hace falta salir de un Estado para saber que se está entrando a otro. De forma que hay que partir de la realidad estatal. La pregunta sería, entonces, ¿cómo, en el ámbito estatal, se puede promover realmente la consecución de un bien común, de un bien general, que sea duradero, y que además pueda rectificarse rápidamente (régimen de seguridad) cuando se realicen atentados en su contra? Las crecientes olas de espiritualidad religiosa, o los movimientos de voluntarios que son cada vez más universales, la propia Cruz Roja internacional y los organismos internacionales son consecuencia, sin duda y son respuestas actuales a esa interrogante. Sin embargo, estas instituciones sociales pueden realizar una labor complementaria pero no podrán sustituir al conjunto de la organización estatal en esta responsabilidad. La solución a los problemas existenciales del Estado no puede encontrarse fuera de la propia organización estatal, de sus instituciones, de su dinamismo y de su verdadero significado.

En este contexto surge, crece y se afianza el tema de los derechos humanos, ya no solamente como una declaración universal de carácter supraestatal, independientemente de su naturaleza jurídica, sino como una institución estatal, de carácter fundamentalmente jurídico, que vincula al Estado en todas sus actuaciones con un eje rector muy preciso, el de los derechos humanos.

Los derechos humanos se convierten así en la razón de ser del Estado, pero también en el sistema jurídico para garantizar el correcto funcionamiento de las instituciones estatales. Las ventajas que aporta el régimen de los derechos humanos son que éstos son anteriores al Estado, que su desarrollo ha contribuido a concretarlos y que, a través del derecho internacional, se han positivizado.[2]

De esta manera, se puede hablar del *reencuentro entre los derechos humanos y el Estado*.[3] Hace falta añadir solamente que el paso siguiente a dar es la internalización de los derechos humanos en el sistema constitucional. Hoy por hoy, los mayores problemas de eficacia del sistema de protección de los derechos humanos[4] derivan de la falta de armonización entre el derecho interno y el derecho internacional, y aunque son muchos los avances que se han dado en este sentido, sigue siendo amplia la brecha que existe entre los dos ámbitos.

Cabe mencionar que los derechos humanos como institución estatal fundamental no se circunscriben a las tareas de autoridad, sino que se extienden a la actuación de los individuos particulares. Los derechos humanos vienen a ser la base de un sistema de convivencia de respeto mutuo, pero con un método y un límite muy concreto: la exigibilidad que corresponde a los derechos. En muchos ámbitos los derechos humanos se convierten en el parámetro de actuación social.[5]

Esta dimensión es la que plantea al Estado el tema de los derechos humanos como una tarea integral, de defensa, pero también de promoción, en donde se debe, sin duda, velar por ajustar la actuación de sus funcionarios a

[2] Existe un importante cuerpo de legislación internacional en la materia, de carácter universal y regional. Los tratados internacionales versan sobre temas generales (tal es el caso de los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) y sobre temas específicos (tales como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención para Eliminar todas las formas de Discriminación Racial).

[3] Ricardo Sepúlveda Iguíniz, "El Reencuentro de los Derechos Humanos y el Estado a través de la Constitución", *Revista de Investigaciones Jurídicas*, México, Escuela Libre de Derecho, 2003, p. 741.

[4] Los sistemas de protección de los derechos humanos son el conjunto de instrumentos y mecanismos que se han construido tanto a nivel universal como a nivel regional con el objeto de reunir el cuerpo de legislación en la materia y desarrollar mecanismos de protección que apliquen dicha legislación. A nivel universal existe el Sistema de Naciones Unidas y a nivel regional, los sistemas Interamericano, europeo y africano.

[5] Por ejemplo, en el ámbito de las empresas, el Pacto Mundial (o Global Compact) es una iniciativa de las Naciones Unidas para incitarlas a que hagan suyos, apoyen y lleven a la práctica, en sus ámbitos de influencia, un conjunto de valores fundamentales en las esferas de los derechos humanos, las condiciones de trabajo, el medio ambiente y la lucha contra la corrupción.

los límites marcados por los derechos humanos, donde hay que preocuparse por impedir cualquier violación a los derechos civiles y políticos, pero sin olvidar que igual importancia tiene la garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. El espectro de los derechos humanos es sin duda amplio y exigente para un Estado, pero es una base segura y clara para alcanzar los fines de igualdad y libertad que le corresponden a la función estatal.

Con todo lo anterior queda claro el carácter transversal e integral que adquiere el tema de los derechos humanos en la actividad estatal y más aún, en todo el funcionamiento social como organización humana colectiva. Los derechos humanos son tan esenciales en la organización estatal como lo es el propio ser humano. De aquí que la perspectiva con la que debe abordarse esta responsabilidad no puede ser solamente la jurídica. No es un tema exclusivamente para el avance legislativo; ni lo es de manera exclusiva para las políticas públicas que desarrolla fundamentalmente las unidades del poder Ejecutivo. Es un tema, lo repetimos, transversal o integral. En esa dimensión, se le debe reconocer como una *tarea cultural.*

Una actitud congruente con estos antecedentes y con la dimensión de la tarea, supone para un gobierno, asumir el tema de los derechos humanos como una o, mejor, como *la* política de Estado.[6]

Éste fue el espíritu con que se signó en 1993 la Declaración y Programa de Acción de Viena, en la que la principal preocupación fue precisamente la de traducir los avances internacionales, doctrinales muchas veces, en beneficios concretos al interior de los Estados. El párrafo 71 establece la necesidad de que los Estados elaboren planes o programas de gobierno dirigidos a desarrollar políticas públicas con perspectiva de derechos humanos. Los planes deberían tener una orientación a la acción por lo que se les denominó *Action Plans*.[7]

México ha asumido este compromiso, desde su raíz, sin miedos. Ha comprometido internacionalmente su política de derechos humanos y ha buscado generar las transformaciones internas que se necesitan para ello.[8] Entre otros esfuerzos se puede contar la elaboración del Programa Nacional de Derechos Humanos, que es el documento rector de la política de

[6] Ronald Dworkin, en su libro *Taking Rights Seriously* (1977) presenta la tesis de que un derecho considerado como fundamental no puede, bajo ninguna circunstancia, ser violado, incluso cuando se considere que la comunidad se beneficiaría de una limitación al mismo.

[7] Párrafo 71 de la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993.

[8] La iniciativa de reforma constitucional presentada por el Ejecutivo Federal en 2004 propone, como reforma al Artículo 1° Constitucional, establecer de manera expresa el reconocimiento y protección constitucional de los derechos humanos.

derechos humanos del país, con un carácter nacional y que apuestan a la continuidad de sus estrategias.[9] La envergadura del Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH) deriva de su carácter estratégico para generar verdaderos cambios de fondo en las condiciones estructurales y culturales propicias para la defensa y promoción de los derechos humanos. Se trata de un planteamiento organizado, que atiende todas las áreas del quehacer gubernamental y que pretende generar una perspectiva de derechos humanos en las políticas públicas. Una de las características más importantes en este sentido que tiene el PNDH es su diseño orientado a la medición. No puede haber un trabajo serio de políticas públicas en materia de derechos humanos si no se cuenta con insumos para la medición correspondiente.

El PNDH pretende ser a la vez un detonador para la elaboración de los Programas Estatales de Derechos Humanos. Con esto se refuerza el carácter nacional que le debe corresponder a la política de Estado en la materia. El PNDH incluye cuatro objetivos generales, a saber: 1) Establecer una política de Estado en materia de derechos humanos que asegure el respeto, protección, promoción y garantía de los mismos; 2) Crear una cultura de respeto, protección y promoción de los derechos humanos; 3) Promover el cumplimiento de las obligaciones internacionales del estado mexicano en materia de derechos humanos., y 4) Promover la participación corresponsable de la sociedad civil en la construcción de una política de Estado en materia de derechos humanos. Como puede observarse se le da una relevancia muy clara al carácter cultural que le corresponde a la promoción de los derechos humanos.

Es en ese sentido que el objetivo general segundo incluye líneas de acción orientadas a desarrollar una cultura de derechos humanos a través de la educación. A este espacio es al que le corresponde la elaboración de un Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH). La educación se constituye como uno de los pilares fundamentales de las transformaciones culturales. De hecho no puede pensarse en afianzar verdaderamente una cultura de derechos humanos si no se fortalece el sistema educativo y sus alcances.

Son aún muchos los temas a desarrollar al hablar de introducir una perspectiva de derechos humanos en la educación, máxime si se entiende por

[9] Algunas de estas estrategias son la reforma constitucional en materia de derechos humanos, la certificación de servidores públicos en derechos humanos, en el marco de la Ley del Servicio Profesional de Carrera y el Acuerdo Nacional de Derechos Humanos, signado entre el Ejecutivo Federal y los Ejecutivos de las Entidades Federativas.

tal la educación formal, la no formal y la informal, pero nadie pone en duda actualmente que ésta es una de las grandes vías para impulsar de fondo la plena vigencia de los derechos humanos a nivel internacional y doméstico.[10] Aquí importa mucho tener una visión integral y amplia de lo que significa la educación en derechos humanos y sus retos, para que las estrategias tengan el alcance temporal y temático que se requiere. Educar en derechos humanos no es solamente comprender el significado del término; educar en derechos humanos no es solamente implantar una asignatura especial; educar en derechos humanos no es exclusivamente generar la conciencia de la exigencia de los derechos sin la correspondiente obligación de respetarlos. No tiene mayor impacto formar en la teoría de los derechos humanos en el contexto de un ambiente escolar discriminatorio y hostil. Por todo ello la educación en derechos humanos abarca todos los tipos y grados de educación y debe orientarse igualmente a su enseñanza teórica y a su aplicación práctica. Un Programa de Educación en Derechos Humanos es sin duda un reto de gran magnitud que debe estar abierto a su crecimiento y adaptación.

Por otro lado los derechos humanos se han constituido en una doctrina completa, cuyo conocimiento debe respetar una metodología. Los estándares internacionales que derivan de los tratados y convenciones internacionales son la fuente más fidedigna de su conocimiento y, aunque se encuentran en un momento de evolución, constituyen un campo del conocimiento humano muy concreto y específico. Es por ello que dentro de la promoción de una cultura de los derechos humanos deben contemplarse los estudios especializados en materia de promoción y defensa de los derechos humanos. La educación en derechos humanos a nivel superior ha de ser el medio para promover el trabajo profesional de los defensores de derechos humanos, no solamente en la especialización jurídica y de litigio internacional, sino en todos los campos del saber humano. Pensemos, por ejemplo, en la importancia que tiene la perspectiva de derechos humanos en el campo de las ciencias de la salud o en el de las ciencias de la comunicación, entre otros.

Bajo la responsabilidad y la dirección de la Secretaría de Educación Pública se elaboró en México un Programa de Educación en Derechos Humanos. Este Programa está orientado a ser un elemento vertebral para

[10] Uno de los párrafos iniciales de la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/59/113 B, de agosto de 2005, establece que "la educación en la esfera de los derechos humanos es esencial para la realización de los derechos humanos y las libertades fundamentales y contribuye significativamente a promover la igualdad, prevenir los conflictos y las violaciones de los derechos humanos y fomentar la participación y los procesos democráticos, a fin de establecer sociedades en las que se valore y respete a todos los seres humanos".

la introducción de una perspectiva de derechos humanos en la educación formal del sistema educativo mexicano.[11] Como bien se ha reconocido no pretende ser un elemento omnicomprensivo ni una estrategia monopolizadora de todas las acciones que se requieren para el impulso de una perspectiva de derechos humanos en la educación, al contrario. Sin embargo sí se constituye en un elemento rector en la materia.

Los elementos novedosos del PNEDH no son de carácter cuantitativo, son más bien estrategias para modificar el enfoque de la educación en derechos humanos. Tampoco se refieren exclusivamente a las modificaciones curriculares, muchas de sus propuestas están dirigidas a la formación del personal docente y a los padres de familia. Asimismo, abarcan medidas para fortalecer el material didáctico y el aspecto más práctico de la educación. Actualmente, se está iniciando el proceso para generar programas estatales de educación en derechos humanos, los cuales tendrán la clara ventaja de poder atender de manera más cercana las problemáticas específicas de las situaciones y culturas locales.

Cabe mencionar que en mayo de 2004, el Ejecutivo Federal envió al Congreso una iniciativa de Reforma Constitucional en materia de Derechos Humanos,[12] la cual incluía la propuesta de reforma al artículo 3º para establecer la perspectiva de derechos humanos en la educación.

El impulso a la educación en derechos humanos es por tanto algo más que una acción aislada aunque importante. Su necesidad deriva de la centralidad que tiene el objetivo de generar una política de Estado en derechos humanos, esta se puede concebir como la política rectora de todas las políticas públicas, por la sencilla razón de que tiene como materia el propio ser humano.

El objetivo de generar una política de Estado en derechos humanos, trasciende cualquier régimen o sistema político. Es un esfuerzo por vincular definitivamente a la estructura estatal con el ser humano.

El Estado está lejos de ser —así lo demuestra la experiencia— una institución ajena a desviaciones, al contrario, el reto de la evolución del Estado

[11] El 4 de noviembre de 2002 se publicó el "Acuerdo por el que se instruye a la Secretaría de Educación Pública para que, dentro del marco de atribuciones que le señalan las leyes y de acuerdo con los lineamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, proceda a la elaboración de un Programa de Educación en Derechos Humanos"

[12] La iniciativa de reforma se presentó el 4 de mayo de 2004 ante el Constituyente Permanente. Con respecto al Artículo 3 Constitucional, se propone incluir el respeto a los derechos humanos y la perspectiva de género como directrices de la política educativa del Estado mexicano.

es encontrar las formas de atar el funcionamiento del Estado al desarrollo del ser humano.

Sin embargo convertir cualquier estrategia de promoción a los derechos humanos enfrenta un sinnúmero de retos para convertirse en una verdadera estrategia de transformación estructural y cultural. Dicha problemática deriva de la falta de armonización que existe entre el derecho positivo internacional y el reconocimiento a nivel interno. Son muchos los cambios que deben darse en la en la legislación interna para lograr que los estándares internacionales irradien en el nivel doméstico.

Pero la verdadera dimensión del reto está en generar una cultura de derechos humanos. El respeto a los derechos humanos es más que un conocimiento o una teoría, es un modo de vivir, una conciencia, un enfoque, un conjunto de reflexiones y valoraciones, donde lo que prevalece es defender los derechos humano propios y ajenos. De aquí que hay que trabajar en el ámbito de la formación y educación humanas. De aquí se desprende la centralidad de la educación en derechos humanos.

El ser humano es un ser en permanente cambio y formación, en sus raíces pueden sentarse valores e ideas que se dirijan a la dignidad del ser humano y al respeto de los derechos humanos o, de igual manera, se puede generar ideas y hábitos de discriminación, ilegalidad, xenofobia, violencia, etcétera. Los derechos humanos, por tanto, se deben aprender, practicar, vivir, para que todos los esfuerzos por avanzar en esta asignatura no sean insuficientes.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

El Programa Nacional de Derechos Humanos y la educación

Alexandra Haas Paciuc*

INTRODUCCIÓN

El 10 de diciembre de 2003, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México presentó el Diagnóstico sobre los Derechos Humanos en México. El siguiente paso, en cumplimiento con la Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993 y con el Acuerdo de Cooperación Técnica del Alto Comisionado con el Gobierno de México, fue comenzar con la elaboración del Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH). La metodología del PNDH contempló los ejes rectores de:

(i) *Indivisibilidad*, que se refiere a contemplar todos los derechos, tanto los civiles y políticos como los económicos, sociales y culturales,
(ii) *Participación de la Sociedad Civil*, en reconocimiento de que un verdadero programa debía contemplar la visión de la sociedad civil,
(iii) *Efectividad*, entendiendo por esta la meta de lograr resultados tangibles con las acciones del pndh,
(iv) *Unidad*, contemplando por ello la inclusión en el Programa de todos los poderes y esferas de gobierno, y
(v) *Continuidad*, ya que desde el inicio se entendió que las metas de los Estados en materia de derechos humanos deben considerarse a largo plazo. Por ello, a pesar de las limitaciones propias de nuestra ley de planeación, El 10 de diciembre de 2004, el Ejecutivo Federal presentó el Programa Nacional de Derechos Humanos, con el objeto de establecer las bases de una política de Estado en la materia.

Así, el Programa abordó prácticamente todos los derechos humanos. Su estructura contempla, cuatro objetivos generales, que son:

* Consultora de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México. Para la elaboración del Programa Nacional de Derechos Humanos.

1. Establecer las bases de una política de Estado en esta Materia.
2. Crear una cultura de respeto y protección de los derechos humanos.
3. Cumplir con las obligaciones internacionales de México en derechos humanos, y
4. Fomentar la participación corresponsable de la Sociedad civil.

OBJETIVO GENERAL 1

El derecho a la educación se trata en primer lugar en el objetivo general 1, en el apartado que corresponde a la introducción de la perspectiva de derechos humanos en las políticas públicas.

En ese apartado, se refleja el entendimiento de que el derecho a la educación se ve seriamente limitado por condicionantes económicas y sociales, y que por ello todas las dependencias de la Administración Pública Federal que tienen alguna competencia relacionada con este derecho deben fortalecer sus acciones para asegurar el pleno disfrute del derecho a la educación de todas las personas.

Esto se complementa con lo establecido en el Programa Nacional de Educación, que señala, como objetivo estratégico, "garantizar el derecho a la educación expresado como igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica".

Así, las acciones comprendidas en este apartado corresponden a la Secretaría de Educación Pública (SEP), al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y a la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol).

EL OBJETIVO GENERAL 2 DEL PNDH: CREAR UNA CULTURA DE RESPETO A LOS DERECHOS HUMANOS

En el Segundo Objetivo General, el Programa se propone crear una cultura de respeto y protección de los derechos humanos.

Plantea, dentro de este objetivo, dos aspectos: el primero se refiere a la difusión de los contenidos de derechos humanos y de sus mecanismos de protección. El segundo apunta hacia promover el respeto y ejercicio de los derechos humanos mediante la educación.

En el segundo aspecto, que es el que nos ocupa el día de hoy, se consideran las siguientes líneas estratégicas:

1. La inclusión y fortalecimiento de contenidos de derechos humanos desde preescolar hasta media superior.
2. La promoción de investigación y enseñanza de derechos humanos en las instituciones de educación superior.

El Gobierno Federal está convencido que las políticas educativas deben contribuir a fomentar el entendimiento, la solidaridad y la tolerancia entre los individuos y entre los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones soberanas. La educación debe fomentar conocimientos y actitudes favorables al respeto de los derechos humanos, al compromiso activo con respecto a su defensa y a la construcción de una cultura de paz y democracia.

De acuerdo con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana, y del sentido de su dignidad y debe fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. (artículo 13.1)

Por ello, además de estar ligado al Programa de Educación en Derechos Humanos, el Programa Nacional de Derechos Humanos impulsa la coordinación de acciones con instituciones de educación superior para avanzar en esta materia. Cabe mencionar que la Secretaría de Gobernación no tiene facultades para ejecutar acciones en este sentido, por lo que su actuación es de promotora de que dichas acciones.

Así, en abril de 2005, se convocó a una reunión de universidades e instituciones de educación superior con miras a elaborar una Declaración Universitaria a Favor de una Cultura de Derechos Humanos.

En esa ocasión, se creó un Comité de Elaboración de la Declaración Universitaria, compuesto por la Secretaría de Gobernación, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Cátedra UNESCO, la Universidad Iberoamericana y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Cabe mencionar aquí que la Subcomisión de Educación de la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos consideró, dentro de su agenda para el 2005, la elaboración de ésta Declaración.

A principios de noviembre, el Comité de elaboración de la Declaración dio el visto bueno a la última versión del texto de la Declaración. Actualmente, se ha enviado el texto a los recetores de las universidades para obtener su aprobación. A principios de 2006 se convocará a todas estas instituciones la firma de la Declaración. Dado que, como ya se mencionó, la Secretaría de Gobernación y la SEP, no tienen facultades, estas instituciones actuarán con el carácter de testigos.

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La parte medular del Objetivo 2 del PNDH es la que se refiere al Programa de Educación en Derechos Humanos (PEDH). En efecto, el Informe de Ejecución del PNDH 2005, presentado el 9 de diciembre de ese año por el C. Presidente de la República, considera al PEDH como una de las 16 acciones más destacadas del PNDH.

El PEDH tiene como propósito "ampliar, diversificar, coordinar y hacer más profundas en el sistema educativo las acciones que crean y mantienen vivos una cultura y un ambiente de respeto y promoción de las garantías individuales y los derechos de todas las personas, y en particular el derecho a la educación".

El PEDH, sustentado en diversos instrumentos internacionales, significa no sólo el cumplimiento de los compromisos que nuestro país ha adquirido en la materia, sino el comienzo de una nueva era para el ejercicio de los derechos humanos.

Efectivamente, la educación en derechos humanos es mucho más que una lección escolar o un simple tema de moda, puesto que constituye el proceso de equipamiento de los individuos con las herramientas adecuadas para vivir una vida plena, segura y digna.

La educación en derechos humanos es parte integral de la normalidad democrática —no podemos concebir una sin la otra—, el respeto y la vigencia de estos derechos forma parte no sólo del ámbito de la democracia política, sino que también recae en los ámbitos de la democracia social, económica y cultural, por lo que constituye la piedra angular en la consolidación de una cultura de derechos humanos en nuestro país, de tal suerte que abarca todos los espacios de convivencia social y de la existencia misma de las personas.

ACCIONES DE LAS ENTIDADES FEDERATIVAS

Las entidades federativas juegan un papel central en el desarrollo de la política de Estado de derechos humanos. En este entendido, el día 10 de diciembre de 2004 se firmó el Acuerdo Nacional de Derechos Humanos entre las entidades federativas y la Secretaría de Gobernación ante la presencia del C. Presidente de la República, el Presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, los presidentes de los organismos públicos de derechos humanos de las entidades federativas, el Representante de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México así como una representante de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

El Acuerdo Nacional reitera el compromiso irrestricto de todos los actores con la promoción y defensa de los derechos humanos y con la vigencia de las garantías individuales, como valores supremos de la actividad política. Con este Acuerdo se busca concretar acciones de derechos humanos en las entidades, tales como la elaboración de diagnósticos locales y programas estatales de derechos humanos.

Sin duda, el trabajo realizado en el marco de este Acuerdo se ve fortalecido por la red de enlaces con la que cuenta la Secretaría de Educación Pública a efecto de instrumentar acciones en esta materia.

CONCLUSIONES: EL RETO DE LA CONTINUIDAD

Desde su concepción, el PNDH ha sido objeto de un cuestionamiento reiterado por parte de distintos actores respecto de su continuidad de cara a la conclusión de la presente administración. Este cuestionamiento se funda en las limitaciones propias de nuestro sistema nacional de planeación democrática, que impide que se diseñen programas especiales de gobierno de carácter transexenal. Esto atañe, de la misma manera, al Programa de Educación en Derechos Humanos.

Sin embargo, a la luz de lo anterior, el PNDH y el PEDH plantean la creación de ciertos mecanismos para asegurar dicha continuidad. Uno de ellos, y quizá el más importante, es la apropiación que de ambos hagan las entidades federativas.

Si bien los programas de gobierno no pueden plantear soluciones absolutas a la compleja realidad de un país tan grande, diverso, pluriétnico y

multicultural como el nuestro, estos programas establecen acciones estratégicas que pueden ser adoptadas por las administraciones siguientes, haciendo las adecuaciones necesarias derivadas de la dinámica social, así como de los retos que implica la progresividad de los derechos humanos.

En consecuencia, el principal reto, de las autoridades federales y de las locales, es trascender coyunturas políticas para convertir ambos programas en políticas de Estado con una visión a largo plazo que permita verificar día a día el respeto irrestricto a los derechos humanos.

Así, el futuro cercano para la consolidación de una cultura de derechos humanos, tendrá como rasgo definitorio el compromiso y la corresponsabilidad de los distintos niveles de gobierno, trascendiendo todo aquello que constituya un obstáculo en contra del respeto de los derechos intrínsecos a todos los seres humanos.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

El marco jurídico de la educación superior para la enseñanza de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario

José A. Guevara B.* y Ximena Medellín Urquiaga**

Este trabajo tiene por objeto presentar el marco jurídico, nacional e internacional, en el que se fundamenta la enseñanza de los Derechos Humanos (en adelante DH) y del Derecho Internacional Humanitario (en adelante DIH) en el nivel educativo superior, así como señalar la situación actual de dicha enseñanza en México. Para ello, dividiremos nuestro análisis en cuatro secciones. En la primera de ellas nos referiremos a los fundamentos del derecho internacional que obligan a los Estados a promover y garantizar la educación en estas materias a todos los niveles educativos, de forma que las instituciones públicas y privadas de educación superior incorporen en sus planes de estudio, formales e informales, la educación en DH y DIH. En segundo lugar, abordaremos, brevemente, el marco jurídico de la educación superior en DH y DIH aplicable en México. En tercer lugar, nos referiremos a la situación en la que nos encontramos en México en cuanto a la educación superior en DH y DIH, para finalizar, a manera de conclusiones con sencillas propuestas o recomendaciones a diversos agentes públicos y privados para que se cumpla cabalmente con las obligaciones internacionales aludidas.

* Director General Adjunto de Derechos Humanos y Democracia de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

** Investigadora. Responsable del Área de Proyectos Especiales del Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

I. MARCO JURÍDICO INTERNACIONAL EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO

En esta primera parte responderemos a la pregunta ¿Es obligación del Estado educar o promover la educación superior legal en DH y DIH? Para responder es fundamental definir, en primer lugar, el marco jurídico en educación en DH, y en segundo, la educación en DIH.

En este sentido, es importante señalar que el Derecho Internacional de los Derechos Humanos reconoce el derecho a la educación. Este derecho, según se desprende de los textos fundantes sustantivos y de la interpretación que de los mismos han realizado los mecanismos de protección de derechos humanos, regional americano y universal, consiste en el derecho de toda persona a recibir educación fundamental, según las modalidades que dichos instrumentos establecen. En el ámbito internacional, este derecho fue reconocido desde 1948 en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de la Organización de los Estados Americanos[1] y en la Declaración Universal de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas.[2] Ambos instrumentos establecen, además, que la educación fundamental debe estar inspirada, entre otros, en los principios de libertad y solidaridad humana, y debe tener por propósito la capacitación para subsistir dignamente, mejorar el nivel de vida y ser de utilidad a la sociedad.

Más adelante, en 1966, se aprobó el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (en adelante pidesc) en el cual se reco-

[1] "Artículo XII. Toda persona tiene derecho a la educación, la que *debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas*. Asimismo, tiene el derecho de que mediante esa educación, se le *capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad*. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos" (resaltado añadido).

[2] "Artículo 26. 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la compresión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz*. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos" (resaltado añadido).

noce el derecho a la educación apuntando, en su Artículo 13, que la misma debe dirigirse "…hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, *y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales*".

Asimismo, el pidesc señala que la educación debe tener como finalidad:

> …capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

En cuanto el alcance de la educación, dicho tratado, además de reconocer que la educación primaria debe de ser obligatoria y gratuita, señala que la educación secundaria en todas sus formas: "…debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita".[3] Adicionalmente, establece que "…[l]a enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita…"[4]

A este respecto, el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (en adelante Comité desc) —creado por el Consejo Económico y Social (Ecosoc) de la Organización de las Naciones Unidas para la supervisión del cumplimiento de las obligaciones de los Estados derivadas del pidesc— señaló, en su Observación General Número 13, que:

> …Los Estados Partes [han convenido] en que toda la enseñanza, ya sea pública o privada, escolar o extraescolar, debe orientarse hacia los propósitos y objetivos que se definen en el párrafo 1 del Artículo 13. El Comité observa que estos objetivos de la educación reflejan los propósitos y principios fundamentales de las Naciones Unidas, consagrados en los Artículos 1 y 2 de la Carta.[5]
>
> …Los Estados Partes han de velar por que los planes de estudio, en todos los niveles del sistema educativo, estén orientados a los objetivos definidos en el párrafo 1 del Artículo 13. Asimismo, tienen la obligación de establecer y

[3] PIDESC, Artículo 13.

[4] *Idem*.

[5] Comité DESC, "El derecho a la educación (Artículo 13 del Pacto)", *Observación General 13*, E/C.12/1999/10, 8 de diciembre de 1999, párr. 4.

> mantener un sistema transparente y eficaz para comprobar si la educación se orienta o no realmente a los objetivos educativos que se exponen en el párrafo 1 del årtículo 13.[6]

El Comité DESC apunta, además, que los Estados Parte del PIDESC adquieren ciertas obligaciones inmediatas con respecto al derecho a la educación. Así, todo Estado deberá cumplir con las obligaciones generales de respetar —abstenerse de tomar medidas de obstaculicen el cumplimiento del derechos—, de garantizar —adoptar las medidas necesarias para evitar que el ejercicio del derecho sea obstaculizado por terceros—, y de cumplir —adopción de todas aquellas medidas positivas necesarias que permitan a las personas el efectivo goce del derecho en cuestión.[7]

Adicionalmente, en la propia Observación General Número 13, el Comité desc resalta cuatro características esenciales que deben estar presentes en cualquier nivel educativo. Dichas características son: (i) disponibilidad;[8] (ii) accesibilidad,[9] que abarca la no discriminación, la accesibilidad material o geográfica y la accesibilidad económica; (iii) aceptabilidad,[10] y (iv) adaptabilidad.[11]

[6] *Ibid,* párr. 49. Por su lado, el Protocolo Adicional a la Convención Americana en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador" también en su 13 señala que "1. Toda persona tiene derecho a la educación" y esta educación: "…*deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos*, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz" (resaltado añadido).

[7] Comité DESC, "El derecho a la educación…", *op. cit.*, párr. 47.

[8] "…Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.;" *Ibid*, párr. 6.

[9] "…Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente…", *Idem*.

[10] "…Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; *este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del Artículo 13* y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del Artículo 13)". *Idem*. (resaltado añadido).

[11] "…Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados." *Idem*.

Por otra parte, de forma paralela al pidesc, un importante número de tratados internacionales en materia de derechos humanos establecen, entre otras medidas, la obligación de los Estados de tomar acciones educativas inmediatas y eficaces para promover el conocimiento del o los derechos reconocidos por el tratado en cuestión. Así, por ejemplo, los Artículos 3[12] y 10[13] de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en contra de la Mujer,[14] el Artículo 10 de la Convención contra la Tortura,[15] el Artículo 7 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial,[16] el Artículo 42 de la Convención sobre los Derechos del Niño,[17] el Artículo 10 de la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes,[18] el Artículo 7 de la Convención Interamericana para Prevenir

[12] "Los Estados Partes tomarán en todas las esferas, y en particular en las esferas política, social, económica y cultural, todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre".

[13] "Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación…"

[14] El Comité para la Eliminación de la Discriminación en Contra de la Mujer, en su Recomendación General número 3 del año 1987 urgió a los Estados partes a: "…tomar medidas efectivas encaminadas a la puesta en marcha de programas educativos y de información que ayudarán a eliminar los prejuicios y prácticas que impiden la operatividad del principio de igualdad social de las mujeres".

[15] "1. *Todo Estado Parte velará por que se incluyan una educación y una información completas sobre la prohibición de la tortura en la formación profesional del personal encargado de la aplicación de la ley, sea éste civil o militar, del personal médico, de los funcionarios públicos y otras personas que puedan participar en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de cualquier persona sometida a cualquier forma de arresto, detención o prisión*".

[16] "*Los Estados Partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de al enseñanza*, la educación, la cultura y la información, *para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial y de la presente Convención*".

[17] "Los Estados Partes se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a lo niños".

[18] "1. Todo Estado Parte velará por que se incluyan una educación y una información completas sobre la prohibición de la tortura en la formación profesional del personal encargado de la aplicación de la ley, sea éste civil o militar, del personal médico, de los funcionarios públicos y otras personas que puedan participar en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de

y Sancionar la Tortura,[19] y el Artículo VIII de la Convención Interamericana en contra de la Desaparición Forzada de Personas.[20]

Asimismo, el Artículo 15 de la Declaración sobre el Derecho y el Deber de los Individuos, los Grupos y las Instituciones de Promover y Proteger los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales Universalmente reconocidos, señala que:

> Incumbe al Estado la responsabilidad de promover y facilitar la enseñanza de los derechos humanos y las libertades fundamentales en todos los niveles de la educación, y de garantizar que los que tienen a su cargo la formación de abogados, funcionarios encargados del cumplimiento de la ley, personal de las fuerzas armadas y funcionarios públicos incluyan en sus programas de formación elementos apropiados de la enseñanza de los derechos humanos.

Además, el Artículo 16 de la misma Declaración señala que:

> Los particulares, las organizaciones no gubernamentales y las instituciones pertinentes tienen la importante misión de contribuir a sensibilizar al público sobre las cuestiones relativas a todos los derechos humanos y las libertades fundamentales mediante actividades de enseñanza, capacitación e investigación en esas esferas con el objeto de fortalecer, entre otras cosas, la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre todos los grupos raciales y religiosos, teniendo en cuenta las diferentes mentalidades de las sociedades y comunidades en las que llevan a cabo sus actividades.

La importancia de la educación en DH ha sido resaltada, asimismo, en diversas conferencias o foros internacionales. Por ejemplo, en la Declaración y el Programa de Acción de Viena[21] se reitera que es

---

cualquier persona sometida a cualquier forma de arresto, detención o prisión. 2. Todo Estado Parte incluirá esta prohibición en las normas o instrucciones que se publiquen en relación con los deberes y funciones de esas personas."

[19] "Los Estados partes tomarán medidas para que, en el adiestramiento de agentes de la policía y de otros funcionarios públicos responsables de la custodia de las personas privadas de su libertad, provisional o definitivamente, en los interrogatorios, detenciones o arrestos, se ponga especial énfasis en la prohibición del empleo de la tortura."

[20] "…Los Estados partes velarán asimismo por que, en la formación del personal o de los funcionarios públicos encargados de la aplicación de la ley, se imparta la educación necesaria sobre el delito de desaparición forzada de personas."

[21] Aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993.

> …deber de los Estados […] encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia.

En este mismo sentido, diversos organismos intergubernamentales, regionales o universales, han aprobado resoluciones concernientes a la educación en derechos humanos. De esta forma, con motivo del *Decenio para la educación en la esfera de los derechos humanos*, la Asamblea General de la ONU afirmó

> …la educación en la esfera de los derechos humanos no se circunscribe al suministro de información sino que es un proceso integral que se prolonga toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad pueden aprender a respetar la dignidad del prójimo y a conocer medios y mecanismos que garanticen ese respeto en una sociedad democrática…[22]

A. Derecho Internacional Humanitario

Por su parte, el DIH reconoce, también, el deber de difundir y promover el conocimiento del mismo. Recordemos que los cuatro Convenios de Ginebra de 1949 relativos a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales, en particular los heridos y enfermos en campaña, los heridos, enfermos y náufragos en el mar, los prisioneros de guerra y los civiles, establecen la obligación de los Estados de difundir ampliamente sus contenidos. Los Convenios establecen que:

> Las Altas Partes Contratantes se comprometen a difundir lo más ampliamente posible, tanto *en tiempo de paz como en tiempo de guerra*, el texto del presente Convenio en el país respectivo, y especialmente *a incorporar su estudio en los programas de instrucción militar y, si es posible, civil, de modo que sus principios sean conocidos por el conjunto de la población, especialmente por las fuerzas armadas combatientes, por el personal sanitario y por los capellane*s.[23]

---

[22] Asamblea General de la ONU, Resolución 48/127, A/RES/48/127, 14 de febrero de 1994.

[23] Artículo 48 del Convenio I y del Convenio II; Artículo 127 del Convenio III que adiciona el siguiente párrafo "Las autoridades militares u otras que, en tiempo de guerra, asuman responsabilidades con respecto a los prisioneros de guerra deberán tener el texto del Convenio y ponerse especialmente al corriente de sus disposiciones", y Artículo 144 del Convenio que

Esta obligación general y absoluta, la cual debe ser observada por los Estados en tiempo de paz y de guerra, puede y debe, además, ser eficazmente cumplida a través de la inclusión del estudio del DIH "…en los programas de instrucción militar y, si es posible, civil…" . De esta forma, los propios Convenios de Ginebra reconocen en los procesos educativos o de instrucción uno de los mecanismos idóneos para la difusión de las normas contenidas en éstos y otros tratados.

Es pertinente señalar que, siguiendo los Comentarios a los Convenios de Ginebra de 1949 elaborados por Comité Internacional de la Cruz Roja, al referirse a la instrucción civil e incluir el término "si es posible" no se busca limitar la obligación que los Estados tienen de difundir las normas del dih entre su población; en otros términos, la inclusión de estas palabras no podrán interpretarse, de forma alguna, en el sentido de minimizar la importancia de la educación civil esta materia frente a la instrucción militar. De conformidad con los mismos comentarios, durante la *Conferencia Diplomática para Elaborar Convenios Internacionales destinados a proteger a las víctimas de la guerra de 1949,* los Estados representados consideraron prudente incluir esta salvaguarda teniendo en mente los problemas que pudieran presentarse para países que, por ejemplo, en virtud de un sistema federal hubieran delegado las funciones educativas a autoridades locales o provinciales.[24]

Por su parte, el Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la Protección de las Víctimas de los Conflictos Armados Internacionales (Protocolo I) reconoce en su Artículo 83 la misma obligación:

> 1. Las Altas Partes Contratantes se comprometen a difundir lo más ampliamente posible, tanto en tiempo de paz como en tiempo de conflicto armado, los Convenios y el Presente Protocolo en sus países respectivos y, especialmente, a incorporar su estudio en los programas de instrucción militar y a fomentar su estudio por parte de la población civil, de forma que esos instrumentos puedan ser conocidos por las fuerzas armadas y la población civil…"

---

incluye el siguiente párrafo "Las autoridades civiles, militares, de policía u otras que, en tiempo de guerra, asuman responsabilidades con respecto a las personas protegidas, deberán tener el texto del Convenio y ponerse especialmente al corriente de sus disposiciones".

[24] Ives Sandoz *et al.*, *Comentarios a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949*, CD-ROM, Ginebra, Comité Internacional de la Cruz Roja, 1998.

Además, otros tratados relativos al DIH establecen la obligación de los Estados de difundir ampliamente sus contenidos. Por ejemplo, la Convención para la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado y su Protocolo I,[25] y la Convención sobre prohibiciones o restricciones del empleo de ciertas armas convencionales que puedan considerarse excesivamente nocivas o de efectos indiscriminados y sus tres Protocolos.[26]

Es indispensable hacer énfasis en que la difusión del dih es una de las condiciones esenciales para la aplicación efectiva del mismo. Para ello, es importante que las autoridades e instituciones competentes (fuerzas armadas, policías, escuelas, universidades —en particular las facultades de derecho, ciencias políticas, medicina, relaciones internacionales, administración pública—, comisiones públicas de derechos humanos), tanto en tiempos de paz como en tiempos de guerra, formen personal capacitado que puedan enseñar el dih y difundan ampliamente los contenidos de dicho derecho.

En este sentido, durante la Conferencia Diplomática de 1977 en la que se aprobaron los textos de los dos Protocolos Adicionales a los Convenios de Ginebra se adoptó, además, una resolución en la que se invita a los Estados a que promuevan la difusión del dih en las Universidades, y en particular en las facultades de derecho.[27]

[25] Artículo 25: "Las Altas Partes Contratantes se comprometen a difundir los más ampliamente posible en sus respectivos países, tanto en tiempo de paz como de conflicto armado, el texto de la presente Convención y del Reglamento para su aplicación. En especial, se comprometen a introducir su estudio en los programas de instrucción militar y, de ser posible, los de instrucción cívica de tal modo que los principios puedan ser conocidos por el conjunto de la población, y en particular las fuerzas armadas y el personal adscrito a la protección de los bienes culturales".

[26] Artículo 6: "Las Altas Partes Contratantes se comprometen a dar la difusión más amplia posible en sus países respectivos, tanto en tiempo de paz como en periodo de conflicto armado, a la presente Convención y a sus Protocolos anexos por lo que estén obligadas y, en particular, a incorporar el estudio de ellos en los programas de instrucción militar de modo que estos instrumentos sean conocidos por sus fuerzas armadas".

[27] "Résolution 21: Diffusion du droit international humanitaire applicable dans les conflits armés. La Conférence diplomatique sur la réaffirmation et le développement du droit international humanitaire applicable dans les conflits armés, Genève, 1974-1977, Persuadée qu'une bonne connaissance du droit international humanitaire constitue un facteur essentiel de son application effective, Convaincue que la diffusion de ce droit contribue à la propagation des idéaux humanitaires et d'un esprit de paix parmi les peuples, 1. Rappelle qu'en vertu des quatre Conventions de Genève de 1949 les Hautes Parties contractantes s'engagent à diffuser, le plus largement possible, les dispositions de ces Conventions et que les Protocoles additionnels adoptés par cette Conférence réaffirment et étendent cette obligation; 2. Invite les Etats signataires à prendre toutes les mesures utiles pour assurer une diffusion efficace du droit international humanitaire applicable dans les conflits armés et des principes fondamentaux qui constituent la base de ce droit, notamment: a) en encourageant les autorités compétentes à concevoir et mettre

La importancia de la educación en dih ha sido, al igual que en el caso de los derechos humanos, reconocida en diversas conferencias internacionales. Por ejemplo, la propia Declaración adoptada con motivo de la Conferencia de Viena sobre los Derechos Humanos de 1993 pide a los Estados e instituciones buscar incluir en sus planes y programas de estudio el dih, de la misma forma que lo deben hacer con los derechos humanos.[28]

Es interesante analizar, por su parte, las acciones emprendidas por algunos Estados en pro de la educación en dih. En Bélgica, por ejemplo, la *Comisión Interdepartamental de Derecho Internacional Humanitario*[29] determinó que para cumplir con la obligación de difundir ampliamente el dih un número considerable de grupos o entidades deberían de llevar a cabo actividades de enseñanza. Entre dichos grupos encontramos a: (i) las fuerzas

---

en pratique, au besoin avec l'aide et les conseils du Comité international de la Croix-Rouge, des modalités d'enseignement du droit international adaptées aux conditions nationales, en particulier auprès des forces armées et des autorités administratives compétentes; b) en entreprenant dès le temps de paix la formation d'un personnel qualifié apte à enseigner le droit international humanitaire et à faciliter son application, notamment au sens des articles 6 et 82 du Protocole additionnel aux Conventions de Genève du 12 août 1949 relatif à la protection des victimes des conflits armés internationaux (Protocole I); c) en recommandant aux autorités concernées d'intensifier l'enseignement du droit international humanitaire dans les universités (facultés de droit, de sciences politiques, de médecine, etc.); d) en recommandant aux autorités compétentes d'introduire dans les écoles secondaires ou assimilées un enseignement sur les principes du droit international humanitaire ; 3. Invite les Sociétés nationales de la Croix-Rouge (Croissant Rouge, Lion et Soleil Rouge) à offrir leur concours à leurs autorités gouvernementales respectives en vue de contribuer à une compréhension et une diffusion efficaces du droit international humanitaire; 4. Invite le Comité international de la Croix-Rouge à concourir activement à l'effort de diffusion du droit international humanitaire, notamment : a) en publiant du matériel destiné à faciliter l'enseignement du droit international humanitaire et en faisant circuler toutes informations utiles à la diffusion des Conventions de Genève et des Protocoles additionnels; b) en organisant de son propre chef ou à la demande de gouvernements ou des Sociétés nationales des séminaires et des cours sur le droit international humanitaire et en collaborant à cet effet avec les Etats et les institutions appropriées. Cinquante-cinquième séance plénière 7 juin 1977". Tomado de página del CICR: *http://www.cicr.org/DIH.nsf/52d68d14de6160e0c12563da005fdb1b/0776edda3befc5e2c1256417004bd974?OpenDocument*.

[28] Declaración y Plan de Acción adoptados en la Conferencia de Viena sobre los Derechos Humanos el 25 de junio de 1993, párr. 82.

[29] Esta *Comisión de Derecho Internacional Humanitario* se integra por varias instituciones: "A l'origine, la Commission était composée de représentants des Services du Premier Ministre, des Ministres des Affaires étrangères, de la Défense nationale, de la Justice, du Budget, de l'Intérieur, des Affaires sociales et de la Santé publique. Dans un second temps, elle inclut en outre des représentants de l'Education nationale (Ministère national à l'époque). La Croix-Rouge de Belgique fut étroitement associée à ses travaux." Tomado de página del CICR: *http://www.cicr.org/icrcfre.nsf/348044732c2ab34e412563fe005ab50c/3244b53bf6dc5fcd412565db005359b1?OpenDocument*.

armadas, (ii) las universidades y escuelas, (iii) las instituciones de educación pública, (iv) el Ministerio de Justicia, (v) el Ministerio de Relaciones Exteriores, (vi) el Ministerio de Educación, (vii) el Ministerio de Hacienda, (viii) el Ministerio del Interior, (ix) el Ministerio de Asuntos Sociales, (x) el Ministerio de Salud Pública, y (vii) la sociedad nacional de la cruz roja.[30]

Por último, y para englobar estas dos corrientes, recordemos que la ya multicitada Declaración de Viena señala que:

> La Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia.
>
> […]
>
> En consecuencia, *la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico*, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y *debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional*.[31]

En ese sentido el Plan de Acción de Viena enfatiza:

> 79. [...] *La Conferencia Mundial en Derechos Humanos llama a los Estados e instituciones a que incluyan como materias los derechos humanos*, el derecho humanitario, la democracia y el Estado de Derecho en los planes de estudios formales e informales de todas las instituciones educativas.[32]

En suma, y como hemos podido constatar, es obligación de los Estados el educar en DH y DIH en todos los niveles educativos, incluida la educación superior, tanto pública como privada, y en particular en las facultades de derecho. Por consiguiente, los Estados deben asegurarse que sus universidades públicas en el marco de sus autonomías, o los ministerios de educación

[30] "II. Départements concernes. A. Premier Ministre: Coordination et directives générales; B. Défense nationale: Forces armées; C. Education et Onduleurs (Communautés): Universités – Ecoles; D. Santé publique: Milieux médicaux et paramédicaux; E. Budget: Subsidiation des programmes spécifiques gouvernementaux ou non gouvernementaux de diffusion.; F. Tous les départements représentés à la CIDH: Administrations publiques et Media (Services de presse des départements représentés, Administrations responsables de l'aide à la presse, Service fédéral d'information - (SFI)). Département pilote: Services du Premier Ministre; par délégation, le secrétaire de la CIDH". Tomado de página del CICR: *http://www.cicr.org/icrcfre.nsf/348044732c2ab34e412563fe005ab50c/0c2a22e9f72e9db1412565db0048edc7?OpenDocument*.

[31] Resaltado añadido.

[32] Resaltado añadido.

que obligarán a las privadas, contemplen la enseñanza de los DH y el DIH en todos y cada uno de sus planes de estudio.

II. MARCO JURÍDICO NACIONAL EN MATERIA DE EDUCACIÓN EN DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO

A. Derechos Humanos

En México, el derecho a la educación se encuentra reconocido por el Artículo 3 de la Constitución, según el cual el Estado estará a cargo de impartir y garantizar el acceso de todas las personas a la educación básica gratuita —la que abarca la educación preescolar, primaria y secundaria—. Al mismo tiempo, el Estado deberá promover y atender todos los tipos de educación, entre las que destacan la educación superior —incluyendo la investigación científica y tecnológica.

La misma disposición constitucional establece los principios que deben guiar la educación en todos sus niveles en México. En este sentido, si bien es cierto que entre dichos principios no se incluye expresamente la promoción, respeto y protección de los derechos humanos, sí se reconoce expresamente que la educación, en todas sus modalidades y niveles, deberá contribuir a la mejor convivencia humana y promover el aprecio a la dignidad humana.[33]

Además, el propio Artículo 3 faculta al Congreso de la Unión legislar en la materia con el objeto de unificar y coordinar la educación en todo el país;[34] de la misma forma, se instruye al Poder Ejecutivo Federal a determinar los planes y programas de estudio para la educación básica, a fin de materializar los principios que deben permear la educación en México y que, como hemos ya mencionado, la propia Constitución establece.

[33] Artículo 3 constitucional fracción II: "…c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos…"

[34] "VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la Republica, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los estados y los municipios…"

Así, en ejercicio de sus facultades constitucionales el Congreso de la Unión aprobó la Ley General de Educación,[35] misma que en su Artículo 7 señala:

> La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del articulo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos […] [que]
>
> *Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante esta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos…*[36]

En virtud de esta adición legal al marco jurídico mexicano, se reconoce expresamente que uno de los fines de la educación en nuestro país debe ser el conocimiento y respeto de los derechos humanos. Más aún, de forma particular, el propio Artículo 7 abre el espectro de actores obligados a cumplir con dicho fin al incluir a los "particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios".

En concordancia con el marco constitucional y legal descrito, y a fin de dar contenido al mismo, el 4 de noviembre de 2002 se publicó en el Diario Oficial de la Federación un Acuerdo por el que se instruye a la Secretaría de Educación Pública (en adelante sep) para que, dentro del marco de atribuciones que señalan las leyes y de acuerdo con los lineamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, proceda a la elaboración de un Programa de Educación en Derechos Humanos.[37]

De conformidad con el Acuerdo, este Programa tendrá por objeto "sistematizar y desarrollar los contenidos pertinentes para promover el respeto y la protección de los derechos humanos y comprenderá todos los tipos y modalidades educativas". De forma particular, se hace referencia a los niveles abarcados por la educación básica, así como a las instancias educativas y de formación profesional de las maestras y maestros de la propia educación básica.

Adicionalmente, el Programa de Educación en Derechos Humanos tendrá por objetivos, siguiendo lo establecido por el Acuerdo que instruye su elaboración:

[35] Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993.

[36] Resaltado añadido

[37] Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 4 de noviembre de 2002.

> I. Afirmar los principios generales de la educación en la materia, los cuales consisten en:
> a) Promover la interdependencia, la indivisibilidad y la universalidad de los derechos humanos, incluidos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, así como el derecho al desarrollo;
> […]
> d) Alentar el análisis de problemas crónicos en materia de derechos humanos, para encontrar soluciones compatibles con las normas a ese respecto;
> e) Fomentar los conocimientos sobre instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos y la capacidad de aplicarlos a nivel local, nacional, regional y mundial;
> f) Alentar las investigaciones y la elaboración de material didáctico que sustente estos principios generales; e
> g) Incorporar los derechos de la mujer como parte integrante de los derechos humanos en todos los aspectos del programa nacional.
> […]
> II. Diseñar, en términos de lo que dispone la Ley General de educación desde una perspectiva secuencial, contenidos de Promoción y defensa de los derechos humanos para ser articulados dentro de los planes y programas de estudio existentes *para todos los niveles educativos*.

Es importante resaltar que para la elaboración de dicho Programa, según señala el Acuerdo, la SEP: "…deberá tomar en cuenta la opinión de las instituciones públicas y de las organizaciones no gubernamentales, así como de los particulares que hayan desempeñado un papel importante para la defensa y promoción de los derechos humanos".

Con este marco, en abril de 2005 se hizo público el *Programa de Educación en Derechos Humanos*, elaborado por la sep. El propósito de dicho Programa es el fortalecimiento, ampliación y coordinación de la educación en derechos humanos a todos los niveles, incluyendo la educación superior.

De forma relevante, el Programa incluye una definición de educación en dh, acuñada en distintos espacios internacionales, reconociéndola como: "el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información encaminadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes".[38]

El Programa contiene dos sub-programas, los cuales se dirigen, respectivamente, a dos ámbitos de acción: la educación en derechos humanos

[38] Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación en Derechos Humanos*, abril, 2005, p. 5.

y a la capacitación en derechos humanos. Para efectos de este trabajo, nos centraremos en el estudio del contenido del primero de dichos sub-programas aunque es importante señalar, sin embargo, que dentro del segundo se encuentran contenidas las acciones dirigidas a la capacitación de servidores públicos de la sep en materia de derechos humanos.

El Sub-programa de Educación en Derechos Humanos, dividido a su vez en tres áreas, destina una de éstas a la educación superior en México.[39] Como hemos ya mencionado, la misma no se encuentra incluida dentro de la educación básica y, sin embargo, el Estado tiene la obligación reconocida nacional e internacionalmente de promoverla y fortalecerla.

En este sentido, el *Programa de Educación en Derechos Humanos*, a través del sub-programa específico, tiene por objetivos:[40]

a) Fortalecer los contenidos de derechos humanos en los planes y programas de estudio e investigación;
b) Fomentar la cultura de los derechos humanos, con particular énfasis en los derechos de las y los jóvenes;
c) Fomentar que las [Instituciones de Educación Superior] capaciten a la comunidad educativa para ejercer sus derechos y promover los de toda la sociedad, con especial énfasis en los derechos de los grupos marginados y vulnerables;
d) Promover políticas educativas que contribuyan a hacer efectivos los derechos humanos de toda la población;
e) Promover acciones que nutran una cultura en favor de los derechos humanos de todas las personas, tanto a corto plazo como permanentes;
f) Impulsar actividades y establecer acuerdos de colaboración entre las Instituciones de Educación Superior para el fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos.

En el rubro destinado a la educación superior se busca, además, adaptar las finalidades de la educación en DH a este nivel específico traduciéndose en acciones concretas, las cuales deben ser realizadas o impulsadas por el Gobierno federal. Estas acciones se centran, de manera específica, en dos

[39] De forma general, el Sub-programa de Educación en Derechos Humanos se divide en las siguientes áreas: (i) Educación en Derechos Humanos para la educación básica; (ii) Educación en Derechos Humanos para la educación media superior, y (iii) Educación en Derechos Humanos para la educación superior. Para mayor información, véase la página:
http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Programa_de_Educacion_en_Derechos_Humanos.

[40] *Ibid*, p. 43.

áreas concretas del quehacer universitario y de instrucción superior: (i) la docencia, e (ii) investigación y extensión de los beneficios de la cultura.

Resulta interesante analizar las distintas acciones propuestas para cada una de las finalidades.[41] Así, sólo por mencionar algunas de ellas, con respecto al fortalecimiento del contenido de derechos humanos en planes y programas, se establece, como acción específica con relación a la docencia el "[a]poyar los proyectos que tengan entre sus finalidades incluir contenidos de educación en derechos humanos en los programas curriculares y extracurriculares de la educación superior", y en cuanto a la investigación la "…realización de un inventario sobre las líneas de investigación que en materia de derechos humanos se desarrollan en las [Instituciones de Educación Superior]". Por su parte, algunas de las acciones contempladas para la segunda finalidad —el desarrollo pleno de la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano— resaltan, en el rubro dedicado a la docencia, la necesidad de "[b]rindar servicios educativos a las personas refugiadas y asiladas en nuestro país".

En cuanto a las propias acciones es pertinente mencionar, por último, que en general encontramos en ellas un énfasis en la necesidad de fomentar la equidad de oportunidades y género en el acceso a la educación superior, de manera que se erradiquen patrones discriminatorios que puedan ir en contra de la dignidad de la persona.

Adicionalmente, se busca, a través de compromisos concretos, adaptar a la realidad de la educación superior cada una de las líneas de acción permanentes y generales incluidas en el *Programa de Educación en Derechos Humanos.*[42] Estos compromisos van desde la obligación de brindar oportunidades de capacitación para las y los miembros de las Instituciones de Educación Superior, hasta el incremento del acervo bibliográfico en materia de derechos humanos y democracia dentro de las Instituciones de Educación Superior. En suma, el Programa contiene un amplísimo espectro de

[41] *Ibid*, pp. 44 a 48.

[42] Las líneas de acción incluidas en el Programa de Educación de Derechos Humanos son: "(i) Educación formal. Planes y programas de estudio. Materiales y métodos educativos. Tecnología educativa; (ii) Educación no formal. Acciones extracurriculares. Modelos, materiales y métodos educativos; (iii) Educación informal. Acciones dirigidas al ambiente institucional y escolar. Campañas de información y publicidad, por medios de comunicación colectiva e institucionales; (iv) Coordinación y colaboración interinstitucional, internacional, con la sociedad civil, con organismos de gobierno, y con organismos constitucionalmente autónomos; (v) Fomento de la lectura; (vi) Lucha contra la discriminación, el racismo y todo tipo de exclusión, y por la tolerancia; (v) Investigación, extensión, evaluación y seguimiento del [Programa de Educación en Derechos Humanos]".

compromisos que el Gobierno Federal adquiere con el fin de promover y apoyar la educación superior en dh.[43]

Adicionalmente al Programa de Educación en Derechos Humanos, el 8 de marzo de 2006 se suscribió la *Declaración universitaria a favor de una cultura de los Derechos Humanos*, misma que se crea en el marco de las acciones derivadas del Programa Nacional de Derechos Humanos.[44] Como un esfuerzo conjunto en pro de la educación en dh, algunas instituciones de educación superior junto con la Secretaría de Gobernación, acordaron mediante esta declaración la adopción de medidas concretas destinadas a fortalecer la calidad en la educación superior por medio de la promoción de la educación en dh. Entre estas medidas, consideramos importante resaltar las siguientes:

> …Proponer la revisión y la incorporación en los planes y programas de estudio en las universidades e instituciones de educación superior de la temática referente a los derechos humanos, así como definir y realizar en las mismas, investigaciones teóricas y aplicadas, en esta materia.
>
> …Crear un Plan de acción anual con metas y compromisos medibles, así como un plan de seguimiento y de evaluación sobre los compromisos establecidos en la presente Declaración, en el marco de las actividades académicas de las universidades partes de esta Declaración.
>
> …Propiciar el intercambio entre docentes, instituciones nacionales e internacionales, investigadores y alumnos, de temas, especialidades y postgrados en derechos humanos.
>
> …Asegurar que las universidades e instituciones de educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y el Gobierno Federal a través de la Secretaria de Gobernación, formulen y propongan los acuerdos, convenios y acciones conducentes a la consecución de los fines a los que se refieren la presente Declaración. [45]

[43] Al respecto, véase Secretaría de Educación Pública, *Programa de Educación…*, *op. cit.*, pp. 48 a 52.

[44] Para más información sobre el Programa Nacional de Derechos Humanos, véase la página: *http://www.derechoshumanos.gob.mx/*.

[45] Para consulta del texto íntegro de la Declaración Universitaria a favor de una cultura de los Derechos Humanos, véase la página:

http://www.derechoshumanos.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=321&Itemid=74&mode=view.

B. Derecho Internacional Humanitario

El DIH contiene normas que pretenden aminorar los sufrimientos de las personas que son víctimas de los conflictos armados. Para ello, el DIH busca regular los métodos y los medios de hacer la guerra, también para que los conflictos no produzcan daños o sufrimientos innecesarios. Sin duda, se trata de normas que buscan proteger, entre otros valores, la dignidad del ser humano. En este sentido, la educación en esta rama deberá entenderse incluida entre los principios que deben guiar la educación en México, que se encuentran consagrados en el Artículo 3 constitucional. Además, el DIH debe reflejarse en la aplicación de cada línea de acción gubernamental sobre la protección de la dignidad humana.

En contraste con el impulso que se le ha dado durante los últimos años a la educación en dh, la obligación de educar en materia de dih parece haber quedado rezagada. Como ya hemos mencionado, el Estado mexicano ha reconocido sus obligaciones en el ámbito educativo con lo que respecta a los derechos humanos y, sin embargo, en las leyes y documentos reseñados anteriormente, no se establece acciones concretas para la promoción y educación en dih en todos los niveles educativos.

En este contexto, resulta interesante recuperar la experiencia comparada de otros países de la región que han establecido órganos especializados en dih, conocidos genéricamente como *Comisiones Nacionales de Derecho Internacional Humanitario,* mismas que son responsables de hacer recomendaciones y promover medidas para que los diferentes Estados den cumplimiento a las obligaciones derivadas de los tratados internacionales de dih.[46] En este sentido, parte de sus funciones se centran específicamente en la difusión del Derecho Humanitario entre la población civil en general.[47]

[46] En el Continente Americano los siguientes países cuentan con una comisión nacional de implementación: Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, El Salvador, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay. En el mundo un total de 70 países han puesto en marcha mecanismos de esta naturaleza para implementar con sus obligaciones en materia de DIH. Para mayor información véase *http://www.icrc.org/Web/spa/sitespa0.nsf/htmlall/section_ihl_nat_national_committees#Publicación%20CICR.*

[47] *Ibid*, pp. 34 y 35.

III. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DERECHOS HUMANOS Y DERECHO HUMANITARIO EN MÉXICO

A pesar de este abundante andamiaje jurídico, la realidad de la educación en DH y DIH en las universidades de México continúa siendo deficiente. Tal como ha sido señalado en el *Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México*, en la educación superior continúan presentándose rezagos importantes en la calidad, la disponibilidad, así como en el acceso a la misma.[48]

De manera específica, respecto a la educación en Derechos Humanos, el Diagnóstico se limita a señalar algunos de los obstáculos que se presentan en el nivel básico, sin entrar a detalle con los problemas en los niveles medio superior y superior.

Esa realidad se confirma por el *Diagnóstico sobre la educación Legal en Derechos Humanos*, que en el año 2002, el Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, y la Academia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la American University publicaron, gracias al generoso apoyo de la National Endowment for Democracy y de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.[49]

El Diagnóstico se basa en el estudio de 88 universidades, de las cuales "sólo en 28 casos fue posible encontrar materias que explícitamente abordan el tema de derechos humanos y Derecho Internacional de los Derechos Humanos. De ellas, en 15 escuelas la materia en cuestión es obligatoria y en 13 es optativa. En otros casos, se encontraron 9 que imparten derechos humanos como parte del temario de Derecho Internacional Público; 4 en donde se les contempla como un apartado dentro de Derecho Constitucional y 12 donde se les estudia en tanto Garantías Individuales y Sociales. En 10 escuelas se

[48] Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, *Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México*, México, OACNUDH, 2003, pp. 130 y 131.

[49] En realidad el Diagnóstico es una síntesis de cinco diagnósticos regionales elaborados por cinco especialistas en DH: Rosalinda García Reyes de la Universidad Benito Juárez de Durango, Francisco Fierro Sosa de la Benemérita Autónoma de Puebla, Cesar Octavio Perez Verónica del ITESO en Guadalajara, David Cachón de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapozalco y Juan Carlos Martínez Martínez de Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

encontraron temarios específicos con contenidos de Derecho Internacional Humanitario. En 25 escuelas el tema no existe en cuanto tal".[50]

El Diagnóstico cubre catorce de los treinta y dos Estados de la República agrupados en cuatro zonas: (i) Zona Norte: Chihuahua, Durango, Nuevo León, Coahuila y Sonora; (ii) Zona Centro: Puebla, Morelos, Tlaxcala, Hidalgo y Querétaro; (iii) Zona Occidente: Jalisco y Colima, y (iv) Zona Sur: Oaxaca y el Distrito Federal.

En cuanto al estudio del dih, es fundamental reconocer que, efectivamente, durante los últimos años se han alcanzado importantes logros en la difusión e integración del mismo en los planes y programas de distintos espacios educativos. Sin embargo, dichos avances responden más a la labor realizada por el propio Comité Internacional de la Cruz Roja (en adelante cicr) y a las iniciativas de las propias instituciones educativas, en particular de nivel superior.[51] La acción gubernamental en la materia parece, sin embargo, no registrar suficientes avances.

En este marco, el propio cicr ha señalado que, a la fecha, se han fortalecido los planes y programas de estudio e instrucción militar en materia de dih.[52] De esta forma se cumple, al menos de forma parcial, con la obligación adquirida por el Estado mexicano de difundir y educar en la materia. No obstante, es pertinente recordar que esta educación deberá dirigirse al personal de las fuerzas armadas, así como también a la población civil en general.

En nuestra opinión, el fortalecimiento de una cultura de protección a la persona en México es una necesidad imperante de nuestra sociedad. En este sentido, es fundamental continuar avanzando en la educación de los operadores jurídicos tales como los abogados, los jueces, los ministerios públicos y los defensores de derechos humanos, en materias como los dh y el dih. Estamos convencidos que dichas personas pueden jugar un papel muy importante en la transformación y democratización de las instituciones y políticas del Estado. Además, las universidades tienen la responsabilidad de ofrecerle a las futuras abogadas y abogados el espectro más amplio posible

[50] AA VV, *Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos*, México, Universidad Iberoamericana-Programa de Derechos Humanos/American University/Academia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario/Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2003, p. 80.

[51] *Ibid*, pp. 28 a 33.

[52] Al respecto véase, Comité Internacional de la Cruz Roja, *Participación en los tratados de relevancia para el Derecho Internacional Humanitario y su aplicación nacional*, Informe 2005, pp. 30 y 31.

de oportunidades laborales entre las que se encuentra, sin duda, el trabajo en instituciones especializadas en dh y en dih. Asimismo, cuando hablamos de la formación de abogados y abogadas, las universidades tienen también que formar profesionales que le garanticen a los usuarios de los servicios jurídicos una debida asistencia letrada, que pueda ofrecerles todos los medios legales de defensa y protección de sus derechos, incluidos, por supuesto, los mecanismos internacionales de protección de los dh y del dih.

Con esta visión, para promover una cultura de difusión y protección a la persona, se deben concentrar esfuerzos en la organización de actividades educativas, formales y no formales, dentro y fuera del ámbito universitario. Además, es necesario que se incrementen las investigaciones académicas en materia de dh y dih en México, y de ser posible fomentar su publicación y amplia difusión.[53]

Si bien la educación de los estudiantes de derecho y de los operadores jurídicos en dh y dih, reviste una especial importancia, consideramos además que es necesario ampliar el conocimiento de estas materias a otras ciencias y disciplinas. De esta forma, la experiencia y comprensión de la protección de la persona se verá, sin duda, enriquecida con una enseñanza inter y multidisciplinaria.

Estamos convencidos, sin embargo, que la verdadera promoción y difusión de los dh y el dih es un trabajo conjunto que requiere de la participación de diversos sectores. Particularmente, en cuanto a la educación superior, este compromiso debe ser asumido por todas las instituciones de educación superior, para lo que resulta fundamental que el Estado promueva y apoye la misma y, más aún, que continúe desarrollando y fortaleciendo los mecanismos que permitirán el efectivo cumplimiento de sus obligaciones internacionales.

[53] Sobre los esfuerzos de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México en la materia, véase en esta misma publicación, Juan Carlos Arjona Estévez y Ximena Medellín Urquiaga, "La enseñanza de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario: el camino recorrido por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México". Asimismo, véanse Gustavo Gallón Giraldo, "La enseñanza de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario" y José Antonio Guevara B. "La obligación de enseñar derechos humanos y derecho internacional humanitario", ambos en *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*, México, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Secretaría de Relaciones Exteriores de México/Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Iberoamericana, ciudad de México, 2003, pp. 133-146 y 147-166, respectivamente.

IV. CONCLUSIONES

Para concluir, haremos unas sencillas recomendaciones a diversas instituciones para que tomen medidas que contribuirán a los esfuerzos por alcanzar el objetivo de cumplir, cabalmente, con las obligaciones internacionales que México ha contraído en materia de DH y DIH:

A. Al Congreso de la Unión, que reforme la Ley General de Educación y que incorpore la obligación de enseñar los dh y el dih en todas las instituciones educativas, incluida la superior;

B. Al Ejecutivo Federal, en particular a la Secretaría de Educación Pública, que modifique el *Programa de Educación en Derechos Humanos* para que contemple, de forma expresa y con responsabilidades precisas, la educación en dih.

C. Al Ejecutivo Federal, en particular a la Secretaría de Educación Pública, que continúe con la aplicación de las líneas de acción incluidas en el *Programa de Educación en Derechos Humanos*.

D. Al Ejecutivo Federal, que analice la pertinencia de crear un órgano especializado en dih que pueda facilitar el cumplimiento de las obligaciones internacionales derivadas de los tratados respectivos, entre ellas, la obligación de difundir su contenido entre la sociedad civil;

E. A la *Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos* creada mediante acuerdo presidencial publicado el 11 de marzo de 2003, que incluya en su agenda de trabajo el seguimiento a los compromisos adquiridos en materia de educación en dh y dih.

F. A las Universidades públicas y privadas, que incorporen la enseñanza de los dh y del dih en sus programas de derecho como materias obligatorias. Además, que promuevan la creación de centros universitarios de promoción e investigación en dh y dih.

G. A las y los profesores de derecho, que garanticen una educación de calidad a sus alumnos y alumnas, en particular en dh y dih.

H. A todos los actores involucrados, que se promueva una aproximación multi e interdisciplinaria a la enseñanza en dh y dih, a fin de enriquecer la experiencia y fortalecer, desde distintos ámbitos del conocimiento, una cultura de respeto y protección a la persona.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

La enseñanza clínica en Derechos Humanos e interés público en Sudamérica

Felipe González Morales*

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone y analiza los principales desarrollos alcanzados por el movimiento de clínicas jurídicas en Sudamérica en temas de derechos humanos y acciones de interés público. Si bien el trabajo clínico en las escuelas de Derecho se ha venido llevando a cabo en una serie de centros académicos de la región desde hace varias décadas, la incorporación de las temáticas mencionadas es muy reciente, produciéndose básicamente a partir de la década de los años noventa. Como se revisa en este trabajo, ello posee potencialmente un impacto a nivel sustantivo de los temas mencionados, en la forma de operar del sistema judicial y en el ámbito de la enseñanza del Derecho.

Históricamente, en Sudamérica el litigio en estas materias fue emprendido fundamentalmente por las organizaciones no gubernamentales (ONGs). En los últimos años, mediante el establecimiento de clínicas jurídicas especializadas se ha venido a complementar esas iniciativas. Por sus propias características (centralmente, por el hecho de formar parte del currículum de escuelas de Derecho), estas clínicas poseen fortalezas distintas a las de las ONGs y, en este sentido, pueden fortalecer el trabajo en estas materias. Como contrapartida, dichas clínicas poseen ciertas limitaciones que no hacen viable el concebirlas como mecanismos de reemplazo de la labor que llevan a cabo las organizaciones no-gubernamentales.

* El autor es Director del Programa Clínico en derechos humanos e interés público en la Universidad Diego Portales (Santiago de Chile) y coordina una Red latinoamericana de centros académicos en esta materia. Se desempeña también como Profesor de Derecho Internacional de los Derechos Humanos y Derecho Constitucional en la mencionada Universidad. La presente es una versión resumida y actualizada de mi publicación titulada "El trabajo clínico en materia de derechos humanos e interés público en América Latina", Cuadernos Deusto de Derechos Humanos Nº 27, 2004.

2. SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS EN SUDAMÉRICA EN EL PERIODO 1960-1990

Sin perjuicio de algunos antecedentes esporádicos bajo la forma de consultorios jurídicos, la enseñanza práctica fue incorporada de manera sistemática a la malla curricular de las escuelas de Derecho de algunos países latinoamericanos a través de la creación de clínicas jurídicas a partir de la década de los años sesenta.

El establecimiento de clínicas jurídicas en la región fue impulsado por el llamado Proyecto sobre Derecho y Desarrollo (*Law and Development Project*), que promoviera la Fundación Ford y al que sumó posteriormente la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos (AID). Bajo la inspiración general que guiaba al Proyecto sobre Derecho y Desarrollo, en el sentido de reproducir en América Latina el modelo de enseñanza del Derecho y de ejercicio de la profesión jurídica de EUA, se establecieron estas clínicas, con la pretendida intención de seguir el modelo que se venía implementando al respecto en EUA desde la década de los años treinta, cuya inspiración originalmente había derivado de la Escuela del Realismo Jurídico.[1]

Se trataba de que durante sus estudios de Derecho, los estudiantes realizaran un trabajo práctico con casos reales bajo la supervisión de profesores, de que esto tuviera un impacto en el sentido de servir de elemento transformador de la enseñanza jurídica, y de fortalecer la inserción social de las escuelas de Derecho a través de la prestación de servicios legales gratuitos para personas de escasos recursos.[2]

En los hechos, y a pesar de que estas clínicas han sobrevivido hasta la actualidad, el primer y tercer objetivo solo se han alcanzado de manera muy parcial y limitada y el segundo no se ha satisfecho en absoluto. Varios factores han sido relevantes para que los objetivos no se alcanzaran.[3]

[1] Véase Jerome Frank, *Why Not a Clinical Lawyer School?*, 81 U.Pa. L.Rev. 907 (1933).

[2] Sobre este punto, consúltese Richard Wilson, "The development of three Law School Clinics in Chile: 1970-2000: innovation, resistance and conformity in the Global South, 8 Clinical Law Review 515 (2002)"; también, Víctor Abramovich, "La enseñanza del Derecho en las Clínicas Legales de Interés Público: materiales para una agenda temática", en: Felipe González y Felipe Viveros (eds.), *Defensa Jurídica del Interés Público*, Cuaderno de Análisis Jurídico Serie Publicaciones Especiales Nº 9, Escuela de Derecho Universidad Diego Portales, 1999, pp. 61-93, especialmente pp. 62-70.

[3] Revísese James Gardner, *Legal Imperialism, Wisconsin University Press*, 1980; así como Felipe González, "Evolución y perspectivas de la Red universitaria sudamericana de acciones de interés público", en González y Viveros (eds.), D*efensa Jurídica del Interés Público*, *supra*, nota 18, pp. 21-61, en especial pp. 34 y ss.

Primeramente, hubo un problema de diseño que no consideró la escasez de recursos de las escuelas de Derecho. Esto se manifestó en el hecho de que estas clínicas se establecieran con carácter de obligatorias para todos los alumnos, lo cual derivó en que en la mayoría de los casos la supervisión de los profesores fuera más aparente que real, limitándose a un control formal. Ello ha redundado en que el grueso de los casos que litigan las clínicas posee escasa complejidad jurídica (reduciéndose fundamentalmente a cuestiones de mero trámite) y en que el aprendizaje de los alumnos se haya desarrollado de manera asistemática y que el mismo haya resultado claramente insuficiente. Lo que es más grave, de alguna manera esto significa imbuir a los futuros jueces y abogados desde jóvenes en algunas prácticas que constituyen vicios típicos de los sistemas jurídicos latinoamericanos, en especial en la delegación de funciones.

En segundo término, la resistencia desde los sectores más tradicionales de las escuelas de Derecho, la cual se vio acentuada luego de los golpes militares que tuvieron lugar en muchos países de la región, supuso que la educación clínica nunca llegara a ejercer el rol transformador más general de la enseñanza del Derecho al que aspiraba en un comienzo. Las clínicas pasan a desempeñar entonces, como regla general, un papel secundario al interior de las escuelas en las que se encuentran insertas, careciendo de un impacto en ellas. De un ambiente de cuestionamiento generalizado e impulsos de transformación social a todo nivel, se pasó a otro marcado por el retorno a formas autoritarias y, en no pocos casos, a una abierta intervención de las autoridades políticas conservadoras —y eventualmente de las Fuerzas Armadas— en los centros académicos. En carreras que de suyo eran vistas como ajenas a los paradigmas tradicionales —como las Escuelas de Sociología— derechamente se optó por su desmantelamiento o su jibarización. En el caso de las Escuelas de Derecho simplemente se optó por volver a las formas tradicionales de su organización y sus formas de enseñanza. Existen, por cierto, algunas excepciones, como es el caso de la Universidad Católica del Perú, que a partir de esos años ha venido desarrollando y consolidando modalidades de enseñanza del Derecho distintas a las tradicionales en América Latina, pero en la casi totalidad de los casos se volvió a los ejes tradicionales, a veces con pequeños retoques aquí y allá.[4]

[4] Véase René Ortiz Caballero, *Universidad y Modernización en el Perú del Siglo XX*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1998.

En tercer lugar, por los mismos factores anotados en los dos párrafos anteriores, y a pesar de que las clínicas han prestado servicios gratuitos a personas desposeídas, su rol como mecanismo de inserción social para las escuelas de Derecho ha sido sumamente débil. Típicamente, los casos no poseen mayor impacto público y no existen iniciativas de parte de las escuelas de Derecho por adoptar políticas comunicacionales que acompañen la tramitación de los casos de manera de elevar su perfil. Además, por el hecho de ser escasa la supervisión de parte de los profesores-abogados, cabe realmente preguntarse por la calidad de la atención jurídica que se presta. Al fin y al cabo se trata de una situación compleja en la que los alumnos, al tiempo que aprenden la práctica del derecho, llevan sobre sus hombros intereses legítimos de personas reales. Además de las razones entregadas, influye en la baja calidad de la prestación del servicio la excesiva duración de muchos procedimientos, lo que genera una rotación de alumnos que, cada vez que se produce, genera en el cliente la sensación de partir de nuevo.

Muchas de las escuelas de Derecho creadas con posterioridad a la década de los años sesenta —básicamente por universidades privadas— han incorporado también la enseñanza clínica en su malla curricular. Sin embargo, ellas han solido hacerlo con las mismas características de las universidades tradicionales.

Otro factor, más específico si se quiere, tiene que ver con la evaluación de los programas sobre Derecho y Desarrollo. Existe abundante literatura crítica de esta experiencia, y la propia Fundación Ford —que, como hemos apuntado, apoyara esos programas— terminó por evaluarlos de manera predominantemente crítica.[5] En lo sustancial, porque ellos perseguirían transformar la profesión y enseñanza jurídica latinoamericanas siguiendo el modelo norteamericano, sin considerar factores estructurales distorsionadores (tales como desequilibrios de poder, relaciones fuertemente cargadas de sesgos autoritarios, etc.) ni atendiendo suficientemente a las diferencias de contexto.

3. NUEVAS INICIATIVAS EN EL TRABAJO CLÍNICO EN AMÉRICA LATINA

A partir fundamentalmente de mediados de la década de los noventa se aprecia un resurgimiento de intentos renovadores de la enseñanza del Derecho en

[5] The Ford Foundation, *Law and Development Movement: A History of the Foundation's Role in Fostering American Legal Assistance to Developing Countries*, Memorandum, 30 de abril de 1998 (copia de este documento en poder del autor de este trabajo).

diversos centros académicos de América Latina. Al respecto, cabe hacerse por lo menos dos preguntas básicas. La primera, acaso los intentos actuales están orientados por los mismos criterios de las reformas de los años 60. La segunda, si los programas de enseñanza clínica —incluidos los dirigidos a acciones de interés público— tienen o no un papel que cumplir al respecto.

En cuanto a la primera pregunta, pareciera existir una diferencia fundamental entre las iniciativas actuales de reforma y las iniciativas de los años 60, aparte de la obvia diferencia de contexto político y cultural. En aquellos años existía un cuestionamiento a fondo, a veces radical, del papel desempeñado por el pensamiento y quehacer jurídico. El papel del Derecho era relativizado y a menudo hasta en buena parte disuelto en la perspectiva de otras disciplinas. A este respecto, el modelo se erigía en torno a la Sociología, quedando con frecuencia el Derecho desplazado a un rol secundario o subalterno. Además, y quizás si por derivación de lo anterior, el énfasis en los procesos de reforma solía ponerse en el fortalecimiento de destrezas de tipo académico en los estudiantes de Derecho en desmedro del desarrollo de habilidades prácticas para el ejercicio de la profesión. De hecho, con frecuencia el ataque iba dirigido directamente a las formas de enseñanza jurídica "profesionalizantes".

Los intentos actuales por innovar de manera significativa, en cambio, parten de otras bases. En particular, resalta el hecho de que se intenta rescatar y reforzar la especificidad del pensamiento y quehacer jurídicos. Sin perjuicio de apuntarse hacia la necesidad de incorporar enfoques interdisciplinarios —de los que en general se carece en las formas tradicionales de enseñanza del Derecho en la región—, la disciplina jurídica ya no es concebida por estos nuevos impulsos reformadores como un subproducto o un derivado de otras disciplinas de mayor envergadura.

El diagnóstico que se hace desde esta perspectiva consiste en advertir que a lo largo del siglo XX se ha producido una paulatina pérdida de relevancia relativa del pensamiento jurídico en comparación con otras disciplinas, tales como la Sociología (anteriormente) y la Economía (en la actualidad). Pareciera como si el Derecho, en la perspectiva tradicional, se hubiera ido viendo reducido y acotado en su función, alcances y posibilidades de efectuar aportes significativos para la sociedad.

Nuevos factores, sin embargo, han contribuido a revalorizar el papel del Derecho. Pueden anotarse entre los factores más relevantes las crisis radicales vividas por los sistemas políticos de la región y la subsecuente reapreciación del sentido y funciones de un Estado de Derecho; la afectación a escala

masiva de los derechos fundamentales con la consiguiente revalorización y repotenciamiento de la concepción de los derechos humanos; y la creciente complejidad de las sociedades latinoamericanas actuales, que requiere de un abordaje técnico-jurídico de mucho mayor envergadura que en el pasado.

Lo anterior también ha conducido a que en los impulsos actuales de reforma de la enseñanza jurídica se ponga el énfasis en el desarrollo de destrezas y habilidades para el desempeño de la profesión de abogado y no, como ocurría en los intentos de los años 60, en el desarrollo de habilidades académicas (sin perjuicio de que también deban existir espacios para los estudiantes que prefieran esta vertiente).

En la dirección de innovar en esta materia, a fines de 1995 se echó a andar un Proyecto piloto sobre la situación de las acciones de interés público en varios países de Sudamérica, bajo la coordinación de la Universidad Diego Portales. El Proyecto piloto se desarrolló por un periodo de nueve meses y en él se realizó un relevamiento de las experiencias en la materia en Argentina, Chile, Colombia y Perú.

En diciembre de 1996 se establece con miras de mayor permanencia un Programa en la materia —esta vez circunscrito a Argentina, Chile y Perú, básicamente debido a una cuestión de recursos—, cuyo eje central lo constituyó el establecimiento de una red de Clínicas Jurídicas de Interés Público en estos tres países a comienzos de 1997. Ello sin perjuicio de que el Programa incluyera también otras actividades, tales como las de investigación académica, las que, de cualquier modo, se han desarrollado en conexión con el trabajo de la red de Clínicas. Más adelante se han establecido clínicas de este tipo en Colombia y México, incorporándose a la Red.

Para la constitución de la Red fue significativa la experiencia e intercambios personales acumulados en la etapa "piloto". En el caso de Argentina, resultó obvio que debían formar parte de la Red la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad de Palermo, toda vez que ambas habían echado a andar recientemente Clínicas de Interés Público. Mientras la UBA es una Universidad de antigua data y de carácter estatal, la Universidad de Palermo es una Universidad privada de creación reciente, pero que en sus cortos años ha reunido un núcleo de académicos de primer nivel. Con ambas instituciones la Universidad Diego Portales había mantenido vinculaciones en el marco de un Programa de seminarios anuales sobre temas constitucionales y de teoría política en el que también participan la Universidad de Yale, la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona) y la Universidad de Chile, al que luego se han incorporado universidades de otros países latinoamericanos.

Con miras a asegurar la participación de alguna universidad de provincia, se escogió a la Universidad Nacional del Comahue, cuya Facultad de Derecho se encuentra en General Roca, provincia de Río Negro. La elección de la Universidad del Comahue para formar parte de la Red estuvo dada básicamente por el conocimiento que de ella poseían académicos de la UBA y de la Universidad de Palermo, que veían a la Universidad del Comahue como un centro con perspectivas de fortalecimiento en iniciativas de interés público, habiendo trabajado con ellos anteriormente en otras materias, especialmente en cuestiones de reforma de la justicia criminal.

En el caso peruano, la Pontificia Universidad Católica del Perú ya había jugado un papel central en la ejecución del Proyecto piloto, al hacer las veces de coordinador de dicho Proyecto en ese país. Originalmente, la idea de que la Pontificia Universidad Católica del Perú participara del Proyecto había surgido tanto del trabajo anterior de la Universidad Diego Portales en otras materias —básicamente en cuestiones de reforma judicial en América Latina—, así como de la propia recomendación de la Fundación Ford. A ella se agregó la Universidad de San Agustín de Arequipa, en el sur del Perú, centro académico que a pesar de su nombre es de carácter estatal. La experiencia de la Universidad Católica del Perú en la consecución exitosa de trabajos conjuntos con la Universidad de San Agustín fue un elemento decisivo para la incorporación de esta última a la Red.

En Chile, además de la Universidad Diego Portales, entidad a cargo del Programa sobre acciones de interés público, se sumó la Universidad Católica de Temuco. Mientras la primera es una entidad privada, con sede en Santiago, que tenía aproximadamente 15 años de existencia al crearse la Red, la segunda es de carácter estatal y se encuentra en la Región de la Araucanía, en el sur de Chile, habiendo adquirido vida propia en la década de los ochenta, a partir de antiguas sedes de la Universidad de Chile y la Universidad Católica de Chile. En la Universidad Diego Portales, el Programa sobre acciones de interés público y derechos humanos fue creado dentro del contexto de las actividades del Centro de Investigación de la Facultad de Derecho, un núcleo orientado al trabajo en Derecho y Políticas Públicas. En una medida importante, en torno a este Programa venían a confluir diversos Proyectos e iniciativas llevadas a cabo con anterioridad por el Centro, en materias de derechos humanos, reforma de la justicia, justicia constitucional, derecho ambiental, protección de la infancia y otras áreas.

Conforme a lo acordado con las distintas Escuelas de Derecho que participan en el Programa, éstas se comprometieron a incluir en sus planes

de estudio la asignatura de Clínica de Interés Público. Esto se ha llevado a cabo a través de distintas modalidades.

Como se ha dicho, este tipo de Clínicas ya venían operando desde un par de años antes en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Palermo. En ambos casos este trabajo se desarrolla en forma permanente en conjunto con organizaciones no-gubernamentales: el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) en el primer caso, y la Asociación por la Libertades Civiles en el segundo. Por lo mismo, en estos dos casos los pasos que se dieron fueron, por una parte, la suscripción de un compromiso formal de los Decanos de las respectivas Escuelas de Derecho para formar parte del Programa, y, de otra, la interacción permanente con las nuevas Clínicas.

En la UBA, la Clínica de Interés Público es una alternativa entre varias posibles para los estudiantes al momento de tener que cursar el ramo de práctica jurídica. En la Universidad de Palermo la clínica se inscribe dentro de los cursos de posgrado en Derecho y los alumnos deben escoger entre trabajar en ella o hacerlo en la revista jurídica de la Universidad. En la Universidad del Comahue, la Clínica se encuentra vinculada a un curso de profundización en materias penales.

En cuanto a Chile, en la Universidad Católica de Temuco la Clínica de Interés Público se estructuró como una de las alternativas posibles para los alumnos de Derecho al momento de cursar el ramo de Clínica Jurídica. En la Universidad Diego Portales la Clínica de Interés Público y Derechos Humanos es una de las alternativas posibles al momento de cursar el ramo obligatorio de Clínica Jurídica.

En lo que se refiere al Perú, tanto en la Universidad Católica como en la Universidad de San Agustín de Arequipa, la Clínica de Interés Público tiene el carácter de optativa para los estudiantes de la carrera de Derecho.[6]

Más recientemente, en los primeros años del siglo XXI, se han ido incorporando a la Red más clínicas de este tipo que han sido establecidas en Argentina, Ecuador, Colombia y Perú.

[6] Respecto de los perfiles adoptados o a ser adoptados por las diversas Clínicas que conforman la Red, se elaboró un documento en el marco de la misma denominado "Elementos para una primera discusión sobre modelos de clínicas jurídicas de interés público: criterios de caracterización de las clínicas de interés público", Santiago, 1997 (copia en poder del autor de este trabajo). En dicho documento se categoriza la labor clínica en materias de interés público desde una serie de parámetros, incluyendo sus objetivos estratégicos, su relación con las políticas públicas de justicia, su composición profesional, el rol de los alumnos, las materias que aborda, los criterios de búsqueda y selección de casos, la participación de la comunidad, etcétera.

En este proceso de estructuración de las Clínicas de Interés Público también han jugado un papel significativo las instancias de encuentro. Así, durante el primer lustro de funcionamiento de la Red se realizaron anualmente dos Encuentros de Clínicas de Interés Público por país, además de un Seminario y Encuentro Internacional de Clínicas anual. El Primer Encuentro nacional en cada país estuvo dedicado en una proporción importante a discutir aspectos organizacionales y de formas de trabajo de las Clínicas. Luego estos Encuentros estuvieron dedicados de manera preferente a la presentación de casos por los propios alumnos, discutiéndose el interés público envuelto en ellos y las estrategias jurídicas y comunicacionales (para producir un impacto público), sin perjuicio de que, con ocasión de dichos Encuentros, se hayan realizado también Foros de discusión, presentaciones de especialistas y hasta lanzamientos de publicaciones de la Red.

Por su parte, los Encuentros Internacionales están concebidos para realizar esos mismos análisis con el "plus" dado por visiones comparadas sobre la materia, así como para someter a debate las investigaciones académicas encargadas en el marco del Programa.

De este modo, los Encuentros Internacionales —que se efectúan en forma itinerante en los diferentes países representados en el Programa— tienen dos componentes básicos. El primero consiste en presentar y someter a discusión crítica las investigaciones académicas llevadas a cabo en el transcurso del año. El segundo consiste en la presentación y análisis de un caso seleccionado por alumnos de cada una de las Clínicas que componen la Red. Para este efecto, se agrupan temáticamente casos de dos Clínicas y se lleva a cabo la presentación y discusión.

Además de lo anterior, y dado que se ha contado en estos Encuentros Internacionales con académicos de Clínicas Jurídicas vinculadas a temáticas de interés público provenientes de Estados Unidos, se han realizado presentaciones sobre las experiencias clínicas en ese país, de lo que ha resultado una contraste entre dichas experiencias y las iniciativas llevadas a cabo en los países sudamericanos. Cabe anotar que el elemento de estos Encuentros Internacionales que más les ha llamado la atención a los académicos norteamericanos ha sido la presencia significativa y el activo rol desempeñado por los estudiantes, ausente según ellos en la discusión inter-clínicas en EUA.

A título ejemplar, se puede señalar algunos de los problemas jurídicos tratados por las Clínicas a partir de la defensa de casos concretos:

- acción de amparo en defensa del derecho a la salud, por la decisión del Estado argentino de no continuar la producción de vacuna contra la fiebre hemorrágica argentina o "mal de los rastrojos" (UBA/CELS, Argentina);
- problemas de desposeimiento y división de tierras indígenas en el Sur argentino (Universidad de Palermo);
- conflicto por instalación de industria pesada y contaminante en áreas ecológicamente protegidas (Universidad Católica del Perú);
- derechos esenciales consagrados en la Ley del Consumidor chilena y límites de las funciones de los guardias de guardianes de seguridad privados en tiendas comerciales (Universidad Católica de Temuco, Chile);
- tasas judiciales y acceso a la justicia (Universidad de San Agustín de Arequipa);
- discriminación en avisos de oferta laboral en diarios de amplia circulación (Universidad Católica del Perú y Universidad Diego Portales);
- accesibilidad de personas que viven con discapacidad física a medios de transporte público (Universidad del Rosario, Colombia);
- acciones judiciales por el "derecho a la verdad", en el caso de desaparecidos que fueron víctimas del terrorismo de Estado (UBA/CELS, Argentina);
- censura judicial de libros (Universidad Diego Portales);
- protección del patrimonio cultural (Universidad de San Antonio Abad del Cusco);
- derechos de los presos (Universidad Nacional del Comahue, Argentina), y
- control de los procedimientos policiales (UBA/CELS, Universidad Diego Portales)

En la selección de los casos, han jugado criterios como los siguientes (por lo menos deberían concurrir algunos de ellos para que un caso sea escogido):

- Que el interés público aparezca con nitidez en el caso, de manera que la Clínica respectiva no se vea en la necesidad de tomar partido entre intereses privados igualmente legítimos;
- que se trate de casos paradigmáticos, que puedan servir de modelo para el desarrollo de otros casos y para fortalecer la jurisprudencia;

- que sea posible detectar en el caso defectos estructurales del orden legal interno, de manera de promover, a través de la acción jurídica, cambios o sustituciones en él;
- que sea previsible que el caso pueda producir un impacto público significativo;
- que exista la posibilidad de usar los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos;
- que exista un compromiso institucional con las defensas asumidas, y
- que el caso sea plausible, en el sentido que pueda concebirse como un caso "jurídico" y que su tramitación judicial tenga cierta viabilidad.

Desde un comienzo las Clínicas han interactuado con organizaciones no-gubernamentales, suscribiendo convenios y otras formas de cooperación con ellas. Dado que uno de los objetivos del Programa sobre acciones de interés público es contribuir a canalizar demandas y formas de participación de la sociedad civil, estos vínculos resultan indispensables. Ello hace más factible, además, que los casos escogidos para su prosecución por la vía judicial posean realmente una significación pública. Los alcances e implicancias de estas relaciones los analizaremos más adelante en este trabajo.

El Programa también incluye un componente de investigaciones académicas sobre acciones de interés público. A este respecto, la etapa "piloto" del Programa consistió precisamente en la realización de un conjunto de investigaciones que registraron y sometieron a una evaluación crítica las acciones de esta naturaleza emprendidas en los países participantes.[7] Una vez constituido el Programa propiamente dicho, se ha profundizado en esta línea, a través de publicaciones de carácter internacional de la Red y de las universidades participantes.

Otra iniciativa ha consistido en la creación de foros de interés público, que funcionan en varios países, con especial vigor en Argentina y Chile. Estos foros constituyen instancias de encuentro periódico en las que participan representantes del sector académico (con carácter multidisciplinario), no-gubernamental, político y de la comunidad legal y judicial. Estos foros son relevantes para fortalecer los vínculos y el trabajo conjunto de los centros académicos con la sociedad civil, en lo que se refiere a tareas de investigación,

[7] Una selección de las investigaciones llevadas a cabo en la etapa piloto fueron recogidas en el libro: Felipe González Morales (ed.), *Las acciones de interés público: Argentina, Chile, Colombia y Perú*, *op. cit.*

de participación en la gestación y en el control de políticas públicas y de monitoreo del sistema judicial. Además, a menudo a partir de los propios foros surgen casos paradigmáticos para ser sometidos a los tribunales, de modo que dichos foros "nutren" a la clínicas con bases para su trabajo en la esfera judicial.

En los foros se presentan documentos y trabajos de investigación (elaborados ya sea en el marco de la Red o en el contexto del trabajo de otras instituciones) que versan sobre el estado de situación, las políticas públicas o las políticas judiciales en las materias sustantivas respectivas. En relación con el aspecto judicial, ambos foros recogen también los casos judiciales llevados adelante por las clínicas de interés público y por otras instituciones, reflexionando a través de investigaciones académicas en torno a dichos casos y a las tendencias que ellos representan, difundiéndolos, compartiendo y discutiendo estrategias jurídicas y de impacto comunicativo. A través de los foros, las clínicas ven fortalecido su perfil público, apareciendo de manera permanente como una instancia a la cual es posible recurrir para perseguir acciones judiciales en las materias que se debaten en los foros. Recíprocamente, el trabajo de las clínicas es instrumental para el desarrollo de los foros, contribuyendo a que estos tengan constantemente un sentido práctico significativo, conectado a problemas sociales apremiantes.

4. ALGUNAS PREGUNTAS RECURRENTES EN EL TRABAJO CLÍNICO EN MATERIAS DE DERECHOS HUMANOS E INTERÉS PÚBLICO

Las modalidades de trabajo antes descritas, que, como se ha visto, poseen un componente "dialogal" significativo han dado lugar al levantamiento de algunas preguntas y problemas que resultan relevantes para el desarrollo de este tipo de trabajo. En esta sección se recogen las principales de ellas.

4.1. ¿Cómo se vinculan el interés público y los derechos humanos?

En algunos seminarios en que he tenido oportunidad de participar ha llamado la atención el empleo de expresiones como "acciones de interés público", "organizaciones que trabajan por el interés público" y otras análogas. Por ejemplo, en un encuentro convocado por la Fundación Ford hace un tiempo

en Santiago,[8] algunas ONGs de mujeres señalaron que les había tomado largo tiempo para "instalar" y "socializar" el problema de los derechos de la mujer como un problema de derechos humanos. La carencia de una socialización al respecto también se había reflejado durante muchos años al nivel de las instituciones no-gubernamentales, ya que existían, por un lado, "organizaciones sobre derechos de la mujer" y, por otro, "organizaciones de derechos humanos". En estas últimas, el tema de los derechos de la mujer no formaba parte de su agenda o mandato. Paulatinamente esto fue cambiando y en América Latina a partir de la década de los noventa las ONGs que abordan de manera general las violaciones a los derechos humanos comenzaron a incluir las afectaciones a los derechos humanos de la mujer. A nivel de los organismos inter-gubernamentales de derechos humanos, como los de Naciones Unidas o de la Organización de los Estados Americanos, se vivió un proceso similar, que significó que el problema de los derechos humanos de la mujer pasara no solo a constituirse en un tema específico a analizar, sino que comenzara a cruzar transversalmente los informes sobre países y otros estudios generales sobre la situación de los derechos humanos. Entonces, se preguntaban estos grupos de mujeres, ¿es que se nos está proponiendo ahora que renunciemos a esto?

Una pregunta hasta cierto punto análoga podrían haber formulado las organizaciones de derechos humanos propiamente tales. O los centros académicos especializados en derechos humanos. Caracterizar un juicio en materia de derechos humanos como una "causa de interés público" podría debilitar el asunto a ojos de la opinión pública.

Antes de hacerse cargo de estos planteamientos, conviene señalar que la expresión "interés público" posee por sí misma un cierto sesgo que podría encaminarnos hacia un rumbo distinto al deseado. En la tradición del Derecho Continental Europeo y en especial en la manera en que aquella ha sido recogida en América Latina, esta expresión históricamente ha estado asociada a la idea de "interés estatal". En esta lógica, el interés público ha sido presentado como un elemento que limita los derechos de las personas. En la versión anglosajona del término, sin embargo, así como en la forma en que se ha venido trabajando con esta expresión en América Latina en los últimos años, el concepto de interés público posee otros alcances.

[8] Me refiero a un foro organizado por la Fundación Ford en octubre de 1999. Véase Taller "Investigación en materias de interés público" (materiales para el taller), Fundación Ford, 19-20 de octubre de 1999.

En efecto, ya no se trata de identificar el interés público con el interés estatal, sino de llevar esta noción más allá. Esta transformación en el uso que se le da a la idea de interés público pasa por asumir un concepto de "lo público" distinto al que tradicionalmente se le ha atribuido en Latinoamérica. "Lo público," entonces, ya no es entendido como sinónimo de lo estatal, sino como un espacio más amplio, que incluye a la sociedad civil. Lo que sucede es que se pone un énfasis mucho mayor que en el pasado respecto del papel que los actores no-gubernamentales desempeñan en la construcción de un sistema democrático. Ya no se trata de que los actores no-estatales se limiten a participar "desde afuera", sino que se asume que ellos intervienen y participan en forma permanente y significativa en el juego democrático, a través de sus múltiples manifestaciones. Estas manifestaciones se extienden desde el clásico rol en materia del ejercicio de derechos políticos, a funciones tan diversas como el control del quehacer estatal, intervención en los procesos legislativos, demandas judiciales y extrajudiciales por la protección de derechos, difusión de información a la ciudadanía acerca de los problemas públicos en busca de un mayor involucramiento de ésa, y muchas otras. En esta perspectiva, entonces, para los ciudadanos lo relevante no es sólo lo privado, sino también lo público. El que no ha sido esta la visión históricamente predominante en América Latina queda de manifiesto cuando se observan las serias limitaciones jurídicas para que los ciudadanos tomen parte de iniciativas legislativas o para que ejerzan acciones judiciales que vayan más allá de sus intereses privados.[9]

Si, como hemos visto, el concepto de lo público cambia, lo propio ocurre con la noción de interés público. Esta noción ya no estará asociada a la idea de interés estatal, sino que incorporará otras dimensiones, relativas a los aspectos que revisaba en el párrafo precedente. Velar por el interés público significará, en esta perspectiva, velar por el buen funcionamiento del sistema democrático, por la sujeción de las autoridades a los principios y reglas de un Estado de derecho, por la garantía efectiva de los derechos humanos, por la participación ciudadana en el quehacer público y por otros aspectos análogos.

Por lo mismo, la noción de interés público ya no se nos presenta como un elemento que limita los derechos humanos, sino que adquiere una estrecha conexión con éstos, en la medida en que su protección aparece como

[9] Sobre este último punto, véase Francisco Cox, "Class Action e Interés Público", en: Felipe González (ed.), *Derechos Humanos e Interés Público*, Cuaderno de Análisis Jurídico, Serie Publicaciones Especiales Nº11, Facultad de Derecho-Universidad Diego Portales, pp. 9-53.

uno de los aspectos centrales de la salvaguarda del interés público. No estamos afirmando, sin embargo, que cuando hablamos de interés público y de derechos humanos nos referimos a dos sinónimos. Como hemos observado algo más arriba, la noción de interés público, según se la viene entendiendo, comprende otros elementos además de los referidos a derechos humanos. En consecuencia las iniciativas en materia de derechos humanos pueden ser entendidas como iniciativas de interés público, pero no todas las iniciativas de interés público están, en rigor, referidas a problemas de derechos humanos.

Es cierto que en parte el tratamiento del problema varía según el enfoque que se tenga acerca de qué aspectos están cubiertos por la noción de derechos humanos. Pero, recalco, solo en parte, ya que, como veremos en seguida, dependiendo de cómo estos derechos sean entendidos la frontera podrá moverse, pero sin que se altere nuestra afirmación anterior en el sentido de que interés público y derechos humanos no son expresiones sinónimas. Si entendemos los derechos humanos en el sentido en que lo hace el liberalismo clásico, esto es, referidos exclusivamente a los derechos civiles y políticos, el ámbito de confluencia entre derechos humanos e interés público será menor que si se asume que el concepto de derechos humanos incluye también derechos de la esfera económica, social y cultural. En el primer caso, bajo la óptica del interés público podrá haber un acometimiento de políticas sociales, pero sin que éstas sean enfocadas bajo una perspectiva de derechos propiamente tales. En el segundo caso, estos temas serán a la vez materias de interés público y de derechos humanos.

Incluso respecto de la cuestión de la participación ciudadana, que, como antes hemos anotado, corresponde a uno de los elementos centrales de las iniciativas de interés público, la frontera podría moverse según el enfoque sobre derechos que se siga. Una visión clásica de los derechos humanos a menudo —aunque no necesariamente— postulará que, en términos de derechos, la participación ciudadana queda circunscrita al ejercicio de los derechos políticos y a los aspectos de los derechos a la libre expresión, a asociarse y a reunirse que tengan conexión con dichos derechos políticos. No es que desde la visión clásica las formas de participación ciudadana tengan necesariamente que terminar allí, pero en su dimensión de derechos humanos ese sería su perímetro. Desde una visión diferente, podría asumirse que otras manifestaciones de participación ciudadana además de las clásicas, como podrían ser formas de democracia directa, de control ciudadano del quehacer estatal, etc., poseen también el estatus de derechos y quedan incorporadas dentro de los derechos civiles y políticos. Análogamente a lo que ocurría en mate-

ria social, respecto de la participación ciudadana dependiendo del enfoque que se posea será mayor o menor la confluencia entre derechos humanos e interés público, menor en la versión del liberalismo clásico y mayor en la segunda versión expuesta.

Una de las ventajas de usar el concepto de interés público radica precisamente en poder sortear algunos de los debates precedentes o al menos dejarlos en suspenso para algunos efectos prácticos. Porque incluso si se asume que hay un ámbito de las políticas sociales que corresponde propiamente a derechos en un sentido fuerte, la discusión puede continuar respecto de dónde se fija precisamente la frontera, es decir, qué espacio dentro de las políticas sociales corresponde propiamente a políticas públicas que pueden ser formuladas con cierta discrecionalidad y qué espacio corresponde a derechos y, por tanto, tal discrecionalidad (en el sentido fuerte de la expresión) no existe. El mismo hecho de que el tratado más importante en la materia, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, introduzca un elemento de progresividad en el tratamiento del tema, da muestras de lo complejo del abordaje de esta materia. En cambio, desde la perspectiva del interés público, los problemas sociales quedan inequívocamente incorporados.

Otro ejemplo claro de que el concepto de interés público abarca aspectos no cubiertos por la noción de derechos humanos es el de la protección del consumidor. Desde luego que hay aspectos de la protección del consumidor que están relacionados e incluso pueden asumirse dentro de una concepción de derechos humanos. Pero hay muchos ámbitos en que ello no ocurre.

Pero el asunto no es tan sencillo como podría en principio aparecer de lo recién sostenido. Invocar o no la noción de derechos humanos es no solo una decisión significativa desde el punto de vista conceptual, sino también, y como se apuntara al inicio de este apartado a propósito de las organizaciones de mujeres, una cuestión estratégica importante. La noción de derechos humanos posee una carga más fuerte socialmente que la noción de interés público. A ello se suma el que construir una causa como de derechos humanos puede ser en algunos casos decisivo para hacer dicha causa reclamable judicialmente o para recurrir a determinados órganos internacionales.

De allí que, como se ha venido discutiendo en diversos foros, pareciera que un enfoque flexible resulte el más apropiado al respecto. Para continuar con el ejemplo de las mujeres, no se trata de deshacer lo andado y pretender que coloquen en un segundo plano ni menos que olviden el carácter de derechos humanos de sus reivindicaciones, sino de que, en determinados

contextos, esas reivindicaciones pueden ser incluidas dentro de un paraguas más amplio que el de los derechos humanos: el de la protección del interés público. Esto le da nuevas dimensiones al problema, favorece la conexión del problema con otras temáticas con las cuales de otros modo quedaría desvinculado o insuficientemente conectado y, potencialmente, puede permitir alcanzar a otras audiencias.

Lo mismo es válido para otros componentes de la noción de interés público: ellas pueden ser presentadas o reivindicadas ya sea bajo su denominación específica (protección del consumidor, derechos humanos, etc.) o bajo la denominación genérica de iniciativas de interés público. Como ya hemos señalado, no es que esas expresiones específicas sean sinónimos de la noción de interés público, sino que forman parte de él. De allí que a menudo sea posible invocar uno u otro tipo de expresiones, lo que dependerá básicamente de consideraciones estratégicas.[10]

4.2. ALGUNAS PREGUNTAS SOBRE LA ENSEÑANZA CLÍNICA

4.2.1. *Eficacia del litigio y enseñanza clínica: ¿por qué no dejar entregados los casos reales a las ONGs y trabajar en las universidades con casos hipotéticos?*

Como se ha explicado anteriormente, la defensa de casos de interés público por parte de clínicas jurídicas universitarias es un fenómeno que se ha venido extendiendo en los últimos años en diversos países de América Latina y de otras regiones del mundo. Comparada con la litigación asumida por ONGs, el trabajo clínico en esta materia presenta ventajas y desventajas y, como suele suceder en los más diversos órdenes de cosas, algunas de las ventajas tienen un costo, esto es, acarrean consigo determinadas desventajas.

[10] Además de los textos ya citados, he tenido especialmente en cuenta para este apartado los siguientes trabajos y documentos: Edwin Rekosh, Kyra A. Buchko y Vessela Terzieva (eds.), *Pursuing the Public Interest: A Handbook for Legal Professionals and Activists*, Columbia Law School, 2001; Fundación Ford, *Rompiendo la Indiferencia: acciones ciudadanas en defensa del interés público*, 2000, especialmente el trabajo de Augusto Varas, *Democracia, Ciudadanía e Interés Público*, pp. 19-37, y el de Gorki Gonzales, *Interés Público e Institucionalidad Democrática: investigación para la acción*, pp. 41-59; *Public Interest Law: concept and practice*, Ford Foundation Symposium, Moscú, 2001; Felipe González (ed.), *Las acciones de interés público: Argentina, Chile, Colombia y Perú*, Cuaderno de Análisis Jurídico, Serie Publicaciones Especiales Nº 7, Facultad de Derecho Universidad Diego Portales (1997); especialmente mi artículo "Relatoría general proyecto sobre acciones de interés público", pp. 15-48, y el de Carlos Peña, "Las acciones de interés público en el ordenamiento jurídico chileno: antecedentes dogmáticos y conceptuales", pp. 353-386.

El anterior parece ser precisamente el caso del objetivo de las clínicas de influir en las transformaciones en la enseñanza del Derecho. Como antes se ha señalado en este trabajo, este fue uno de los objetivos originales del movimiento clínico jurídico —nacido en el contexto de las doctrinas del realismo jurídico—, objetivo que más tarde se fue perdiendo en América Latina, pero que en la actualidad parece estar recobrando fuerza, en especial por las iniciativas en materia de interés público y en los procesos de reforma judicial en la región.

La cuestión de la eficacia arriba planteada no se refiere a la capacidad o no que las clínicas tengan para litigar en casos complejos —aspecto contingente, que dependerá de los recursos humanos de que disponga la clínica—, sino a potenciales limitaciones en su capacidad de reaccionar de manera rápida ante situaciones urgentes. El problema puede plantearse debido a la necesidad de las clínicas de compatibilizar la litigación con la enseñanza. En este sentido, la preparación de un caso de una manera en que los estudiantes jueguen un papel relevante puede tomar más tiempo que el que tardarían en hacerlo los profesores de la clínica por sí mismos o los abogados de una ONG. Este es un problema con el que la Clínica de Interés Público de la Universidad Diego Portales ha tenido que lidiar en más de una ocasión. Esto ocurrió, por ejemplo, en el recurso de protección interpuesto hace algunos años solicitando el cierre del Vertedero de Lepanto, en el que, de hecho, el equipo de profesores de la clínica y aquellos asociados al programa acabaron realizando la mayor parte de las tareas jurídicas sustantivas. Algo similar sucedió al momento de la censura de "El Libro Negro de la Justicia Chilena", en que la clínica reaccionó de manera inmediata, presentando una medida cautelar solicitando el levantamiento de dicha medida ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la que fue preparada fundamentalmente por el equipo docente. En ambos casos los alumnos manifestaron su disconformidad con lo sucedido, cuestión que pudo ser reparada en cierta medida en el segundo de los casos mencionados, ya que ellos tuvieron una participación activa en una serie de actuaciones posteriores.

La pregunta planteada, claro está, cobra especial sentido en un contexto en el que existan organizaciones no-gubernamentales fuertes; sin embargo, también podría resultar pertinente en un contexto en el que esta característica no se hallara presente, ya que podría ser eventualmente un elemento a considerar por las instituciones donantes, respecto de focalizar o no sus recursos para litigación en dichos organismos o hacerlos extensivos también a las clínicas.

Puede ser interesante analizar en este punto la situación en Estados Unidos. En ese país existen efectivamente ONGs que emprenden litigación de manera sistemática y con amplio impacto, como, por ejemplo, la American Civil Liberties Union (ACLU) y el Legal Defense Fund de la NAACP (National Association for the Advancement of Colored People). No obstante, en ese contexto han ido surgiendo con creciente fuerza las clínicas jurídicas universitarias dedicadas a temas de derechos humanos y, más genéricamente, de interés público, siendo varias las que litigan tanto a nivel interno como internacional, como la Clínica de Derechos Humanos de American University, que ha llegado no sólo a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos sino también ante la Corte. ¿Tiene sentido este desarrollo, que también comienza a avizorarse en América Latina? ¿No deberían las clínicas, habida cuenta de sus limitaciones, limitarse a trabajar con casos hipotéticos?

Estamos hablando aquí de limitaciones inherentes a una clínica, como aquellas a los que nos referíamos antes en este mismo apartado. Si se tratara, en cambio, de limitaciones de otro origen —como la endémica falta de recursos financieros y humanos de la mayoría de las clínicas en Latinoamérica y su falta de objetivos definidos—, la respuesta pareciera ser positiva: en tales circunstancias la atención al cliente es inadecuada y el proceso de enseñanza-aprendizaje también lo es, sin que se desarrollen destrezas apropiadas en los alumnos, sino que, por el contrario, familiarizándolos en una etapa fundacional de sus carreras con los vicios del sistema, como la delegación de funciones, el formalismo, etc. En una situación así sería preferible que se trabajara sobre la base de casos hipotéticos.

Pero, ¿y qué pasa con aquellas clínicas que están a salvo de esas carencias y que solo presentan las limitaciones señaladas derivadas de la necesidad de compatibilizar litigio y enseñanza? ¿No será igualmente preferible que ellas operen a partir de casos hipotéticos, y perseguir, en cambio, el fortalecimiento de la litigación por las ONGs? Hay varios elementos a analizar aquí. Primeramente, está el impacto susceptible de alcanzarse a nivel externo (social) e interno (en la Universidad) si se trabaja con casos reales. El primer tipo de impacto (social), sencillamente desaparece si se trabaja con casos hipotéticos. ¿Pero es esto relevante si existen organismos no-gubernamentales fuertes? Aun así pareciera serlo. Las instituciones académicas que litigan casos de interés público proporcionan una clase de legitimidad distinta y complementaria a la que poseen las ONGs: su función no es la misma que la de éstas y socialmente se las percibe como entidades de un tipo diferente, que aportan algo adicional.

En cuanto al impacto interno, este disminuye considerablemente, ya que si bien los alumnos pueden adquirir una cierta sensibilidad con determinados problemas sociales aun cuando los casos sean hipotéticos, ella no será ni de cerca la susceptible de alcanzarse mediante el litigio de casos reales. Además, si se trata de casos hipotéticos, el (débil) impacto interno en la Universidad no llegará más allá (salvo eventualmente de un modo indirecto y muy difuso) a los estudiantes que no hacen el curso, cuestión muy distinta a lo que ocurre con la difusión al interior de la Universidad de los casos reales que se llevan por una clínica.

Además, el tipo de experiencia formativa que para los alumnos posee la litigación en casos reales de interés público supera con creces al trabajo con casos hipotéticos. Operar con casos hipotéticos contribuye al desarrollo intelectual teórico y práctico de los alumnos, pero no proporciona la formación más integral del trabajo con casos reales, que involucra aspectos psicológicos y emotivos, además de hacer que el alumno se vea sometido a imprevistos y cambios sobre la marcha.

También hay que considerar otro factor, cual es que las acciones de interés público llevadas ante los tribunales van acompañadas de iniciativas comunicacionales, para dar difusión y realce a las acciones emprendidas. Si bien las iniciativas comunicacionales también podrían ser simuladas, es evidente que, tal como ocurre con el litigio según se señalaba en el párrafo anterior, la experiencia formativa para el alumno será menos integral que si se trabaja con casos reales.

Las clínicas jurídicas universitarias no pueden pretender suplantar a los organismos no-gubernamentales en las tareas de litigación. Unas y otros poseen sus especificidades, ventajas y limitaciones. Las clínicas tienen el impacto interno a nivel de las Facultades de Derecho, así como formas de acceso a la comunidad jurídica que no son necesariamente las mismas que las ONGs. Éstas se hallan, en cambio, supuesto que dispongan de los recursos suficientes, en posición de asumir un mayor volumen de casos. Las formas de relación con otras instituciones de la sociedad civil también son diferentes, así como también suelen serlo sus vías de difusión.

Resumiendo la respuesta a la pregunta que encabeza este apartado, si bien es importante que las clínicas asuman casos reales en materias de interés público, ello no significa que puedan suplir todas las funciones que desempeñan los organismos no-gubernamentales.

4.2.2 *¿Qué debe primar, el cliente o la causa?*

Cuando hablamos aquí de causa, nos referimos al objetivo que se persigue con la litigación u otra acción de interés público en un caso determinado. La pregunta formulada dice relación con los términos conforme a los cuales se lleva a cabo la acción. Por ejemplo, bajo qué condiciones —si alguna— el cliente debiera alcanzar un arreglo o, más al extremo, su poder para desistirse de la iniciativa.

Desde luego, desde el punto de vista estrictamente jurídico, el cliente siempre es quien manda, y sus abogados a lo sumo pueden aconsejarlo en una determinada dirección, sin poder constreñirlo a seguir su consejo, pero en este apartado aspiro a ir más allá de esta sola dimensión del problema.

En un contexto de violaciones masivas y sistemáticas esta pregunta rara vez se planteaba. De hecho, no pocas veces los abogados interponían las acciones a nivel internacional —en aquellas situaciones en que existe una acción popular, como ante la Comisión Interamericana— sin patrocinio de la víctima ni de sus familiares. Pero en la actualidad esto ha cambiado, incluso respecto de las violaciones al derecho a la vida, como se aprecia de algunas soluciones amistosas alcanzadas en el marco del Sistema Interamericano.[11]

Con mayor frecuencia se plantea este dilema en el contexto de aquellas acciones en las que la propia institución —clínica, ONG u otra— es la que ha buscado al cliente, esto es, ha determinado primeramente la necesidad de llevar adelante una iniciativa de interés público en una cierta área temática y solo después ha procurado identificar a una persona o grupo de personas afectadas. Este tipo de casos "de laboratorio" era muy escaso en América Latina hasta hace algunos años, pero en la actualidad, sin haber alcanzado aún un volumen significativo, no es infrecuente. En estas circunstancias es donde se plantea con mayor fuerza la pregunta acerca de "quién es el dueño del caso".

Lo que no puede pasarse por alto es que el cliente es no solamente el afectado, sino que, por el hecho de consentir en que su nombre sea invocado para llevar adelante una acción de interés público, él o ella se expone, es decir, el asunto no está exento de costos para el cliente. El cliente puede estar exponiendo su reputación ante ciertos grupos sociales, puede verse sometido

[11] Por ejemplo, ante la Corte Interamericana, en el Caso El Amparo (sentencia de 18 de enero de 1995, serie C Nº19) respecto de Venezuela y en el Caso Garrido y Baigorria (sentencia de 2 de febrero de 1996, serie C Nº26) en relación con Argentina.

a presiones de terceros, puede verse involucrado en conflictos no deseados, puede resultar expuesto al escrutinio de la prensa en mayor medida que el que había previsto y puede estar corriendo otros riesgos. En otras palabras, no es únicamente la institución que concibe originalmente la acción la que pone esfuerzos y se somete a conflictos diversos, a veces imprevistos, sino también el cliente.

De allí que, en estricto rigor, "el dueño del caso" sea el cliente. Por cierto, es perfectamente legítimo que antes de iniciar las acciones, especialmente las de carácter judicial, se deje bien establecido en qué términos se asume la representación del afectado o afectada, así como se converse acerca de que en qué circunstancias y bajo qué modalidades se estaría dispuesto a alcanzar una solución negociada con la contraparte. Pero todo esto no puede opacar el hecho de que en definitiva "el dueño del caso" es el cliente.

Sin perjuicio de lo anterior, el asunto puede tener una connotación diferente en ciertas circunstancias. Ello ocurre cuando, por un ejemplo, una clínica jurídica asume la representación de una organización no-gubernamental, o bien cuando una ONG dedicada al litigio judicial representa a otra ONG que no posee abogados en su equipo de trabajo. En estos casos, en la práctica, la relación que se produce no es propiamente la de abogado-cliente, sino que las instituciones operan como socias. La institución representada como regla general incluso poseerá un conocimiento mayor que la que la representa judicialmente acerca de los aspectos sustantivos sobre los que se litiga. De allí que en estas circunstancias el litigio judicial y las iniciativas que lo acompañen obedecerán a una estrategia conjunta en torno a los pasos a seguir.

4.3. Algunas preguntas sobre el uso de los tribunales internos y de la jurisdicción internacional

4.3.1. *¿Es conducente el recurso a los tribunales internos para llevar adelante acciones de interés público? ¿Es legítimo recurrir a dichos tribunales para posicionar problemas en la agenda pública?*

Si bien las acciones de interés público tienen un alcance que va más allá de las acciones judiciales e, incluso, de las iniciativas de carácter jurídico, lo cierto es que muchas de dichas acciones, en el caso de América Latina, son encauzadas, por lo menos en la etapa inicial, a través de los tribunales. Como

los sistemas judiciales internos de los países latinoamericanos no tienen, como regla general, una tradición de encarar estas materias con perspectivas innovadoras, sino que tiende a predominar en ellos un enfoque formalista y restrictivo de derechos, desde un comienzo ha estado latente la pregunta por el sentido de emprender las acciones de interés público por la vía judicial. Una pregunta adicional y no menos importante se refiere a si se justifica que los actores que operan en materias de interés público por vías judiciales a menudo lo hagan con conciencia de que es altamente probable de que el caso no encuentre satisfacción en esa esfera, pero que de todos modos ellos emprendan esa vía, por el impacto que puede producirse en la opinión pública y la consecuente reforma legislativa u otro tipo de cambio que ello puede terminar produciendo. ¿Se trata de una manipulación ilegítima del sistema judicial?

Analicemos la primera pregunta, esto es, la referida al sentido de emprender acciones de interés público por la vía judicial en un contexto adverso. ¿No se corre acaso el riesgo de que la jurisprudencia deje las cosas en un estado aun peor que el previo a la interposición de la acción ante los tribunales? ¿No se estimula a que instituciones que promueven una visión restrictiva de los derechos humanos empleen también el recurso al sistema judicial y consoliden sus aspiraciones? A mi juicio, estos riesgos son reales, pero, por lo menos en el contexto actual, en el que parece predominar socialmente una tendencia hacia la expansión de los derechos, sus efectos no debieran extenderse en el mediano y largo plazo. Aun más: en ocasiones, esas decisiones judiciales restrictivas de derechos resultan contraproducentes para quienes sostiene esa visión, puesto que producen, a nivel social, el efecto precisamente contrario. En Chile esto es lo que ha ocurrido con varias decisiones judiciales en los últimos años, como, por ejemplo, a propósito de las sentencias en el caso de la película *La Última Tentación de Cristo* y en el de *El Libro Negro de la Justicia Chilena*. En el caso de la película, la censura de la misma por parte de la Corte de Apelaciones de Santiago y por la Corte Suprema, llevaron el asunto al ámbito internacional, donde primero la Comisión y luego la Corte Interamericana de Derechos Humanos condenaron al Estado chileno por vulnerar la libertad de expresión, produciendo un impacto significativo hacia la derogación de la censura cinematográfica, la cual fue abolida a fines de 2002. En el caso del *Libro Negro*, concurrieron varios elementos: los tribunales fueron quienes censuraron la obra; la normativa que invocaron fue la Ley de Seguridad del Estado (LSE); y el libro se refería precisamente a la labor del sistema judicial. Esta conjugación de factores

hizo que se produjera una reacción importante de la opinión pública. Con anterioridad, alrededor de dos docenas de casos habían sido llevados ante los tribunales por presuntas infracciones a la LSE, sin que se apreciara una reacción ni siquiera parecida. El propio Congreso, que solo tres años antes de la censura del *Libro Negro* había invocado la LSE actuando como querellante en otro caso (el seguido contra Francisco Javier Cuadra), apareció luego de la censura del libro mencionado criticando fuertemente esta normativa. La reacción nacional e internacional (ya que el caso fue presentado ante la Comisión Interamericana, que acogió un pedido de medidas cautelares para levantar la prohibición del libro) condujo en definitiva a la derogación de las normas de la LSE que habían sido invocadas en este y otros casos por los tribunales.

Por lo demás, el que instituciones o personas que promuevan una visión restrictiva de los derechos humanos recurran al sistema judicial no es una cuestión nueva ni depende necesariamente (aunque esto sí pueda ocurrir en ciertos casos) del uso que de él hagan aquellos que aspiran a una expansión de los derechos. El sistema judicial en América Latina ha sido colocado en un papel más protagónico que en el pasado debido a diversos factores más estructurales, comenzando por las políticas económicas que limitan el rol del gobierno en la materia y dejan muchas disputas entregadas a la esfera judicial y siguiendo por las iniciativas internacionales e intergubernamentales de reforma judicial en la región.

Respecto de la segunda pregunta, acaso se trata de una manipulación ilegítima del sistema judicial el interponer acciones como mecanismo para impulsar transformaciones en la opinión pública y la legislación, ella resulta especialmente pertinente cuando se aprecian de antemano escasas posibilidades de éxito de la acción judicial. Un ejemplo paradigmático de este tipo de uso en Chile es el que llevara a cabo la Vicaría de la Solidaridad durante la dictadura. La Vicaría presentó miles de amparos en conocimiento de que existía una probabilidad altísima de que ellos fueran rechazados. Por este camino, sin embargo, fue capaz de ir permeando a la opinión pública acerca de lo sistemático, masivo y grave de las violaciones a los derechos humanos. Ello también le facilitó ir documentando adecuadamente los casos, de manera que cuando se inició la transición a la democracia, facilitó enormemente el trabajo de la Comisión de Verdad y Reconciliación y las entidades estatales que posteriormente han continuado las investigaciones en la materia. La experiencia de la Vicaría, sin embargo, no nos resulta suficiente para el esclarecimiento de la pregunta planteada, puesto que en modo

alguno podría cuestionar la legitimidad de su proceder, en circunstancia que el Poder Judicial mismo se hallaba inserto en un régimen dictatorial y que los mecanismos para informar a la opinión pública se hallaban severamente limitados.

¿Cuál sería la respuesta, en cambio, en un contexto democrático? Primeramente, las características que presenta un determinado sistema judicial no puede ser vistas en blanco y negro, como si todos sus rasgos negativos desaparecieran por el hecho de no tratarse de un régimen político dictatorial. Aun en un sistema democrático, el sistema judicial puede poseer, y, de hecho, a menudo posee en América Latina, una insuficiente independencia de los otros poderes públicos o de actores privados con peso social significativo, así como otras insuficiencias, como el no asumir a cabalidad su papel como garante de los derechos establecidos en la Constitución.

Cuando se trata de llevar adelante acciones de interés público en beneficio de sectores que tienen una posición desmejorada en la sociedad o de levantar causas que poseen una invisibilidad social, me parece que el recurrir a los tribunales como una forma de elevar el perfil del problema, haciéndolo público, con miras fundamentalmente a obtener en definitiva una transformación de carácter legislativo, resulta plenamente legítimo.

Pero yendo más allá todavía, uno podría plantearse si acaso el foro judicial no es un foro público más, susceptible, como tal, de servir como una vía de participación en una sociedad democrática. El obtener una decisión judicial adversa puede redundar en no pocas ocasiones en una transformación de la percepción que los actores políticos tienen acerca de la existencia de determinados problemas.

4.3.2. *¿Cuál es el papel del sistema judicial respecto de las políticas públicas?*

La ampliación de las acciones de interés público en sede judicial en varios países de América Latina en los últimos años ha llevado a plantearse el problema de si corresponde o no a los jueces intervenir y/o formular políticas públicas. Estas acciones han sido presentadas conforme a diversos argumentos jurídicos, tales como la necesidad de asegurar el principio de no discriminación;[12] en el carácter progresivo que impone a los Estados el Pacto Internacional de Derechos Económicos y Sociales en lo que se refiere

[12] Véase, por ejemplo, al respecto, el libro reciente de Víctor Abramovich y Christian Courtis, *Los derechos sociales como derechos exigibles*, Trotta, 2002.

a la implementación de estos derechos;[13] y en la ampliación del concepto tradicional de derecho a la vida (que se refería únicamente a la exigencia al Estado de evitar dar muerte arbitrariamente a las personas), de modo de incluir en él obligaciones positivas o de hacer por parte del Estado.[14]

En ocasiones se intenta presentar este problema como si se refiriera exclusivamente a Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), pero ello no necesariamente es así. Por ejemplo, cuando el Tribunal Constitucional español hace algunos años declaró, basado en la jurisprudencia de la Corte Europea de Derechos Humanos, la inconstitucionalidad de todo el conjunto de normas procesales penales que autorizaban a un mismo juez a investigar y decidir un caso, se trataba claramente de derechos civiles y no de DESC.[15] La cuestión fue provisoriamente solucionada de una manera expedita, ya que la sentencia del Tribunal Constitucional fue seguida de inmediato por una nueva distribución de funciones, conforme a la cual se estableció que los jueces cumplirían indistintamente los roles de investigadores y sentenciadores, pero nunca en un mismo proceso, evitándose así todos las complejidades técnicas y de recursos que hubiera supuesto seguir el primer camino sobre la marcha. Esto derivó más adelante en el establecimiento de un nuevo sistema de enjuiciamiento criminal, con todas las asignaciones de recursos del caso que representa una reforma de este tipo.

Otro caso emblemático en el Derecho Comparado más allá de América Latina y que tuvo relación con políticas públicas es el de Brown con Board of Education. Como se sabe, este caso se refería a las políticas de segregación racial en el sur de Estados Unidos, esto es, a derechos de carácter civil. Lo que no es tan sabido es que no hubo un Brown único, sino que el Brown original ("Brown I"), que declaró inconstitucional la segregación racial en 1954,[16] fue seguido más tarde por un "Brown II."[17] Lo que sucedió en esta segunda decisión judicial fue que la Corte Suprema Federal de EUA ordenó a los tribunales locales ante quienes se habían interpuesto originalmente las

[13] Poder Judicial de la Nación [Argentina], Causa 31.777/96, "Viceconte, María Cecilia c/ Estado Nacional —Ministerio de Salud y Acción Social—" s/ Amparo Ley 16.986, 2 de junio de 1998 (copia del fallo en poder del autor).

[14] Véase, Alejandra Zúñiga Fajuri, "El interés público del derecho a la vida", en Felipe González (ed.), *Litigio y Políticas Públicas en Derechos Humanos*, Cuadernos de Análisis Jurídico, Serie Publicaciones Especiales 14, Santiago, Escuela de Derecho Universidad Diego Portales, 2002, pp. 95-138.

[15] Tribunal Constitucional de España, Sentencia Nº145/1988, de 12 de julio de 1988.

[16] 347 US 483, 74 S. Ct. 686, 98 L.Ed. 873 (1954).

[17] 349 US 294, 75 S. Ct. 753, 99 L.Ed. 1083 (1955).

demandas que supervigilaran la implementación de la decisión de "Brown I". Esta supervisión por parte de los tribunales tardó varios años, mostrando la complejidad de que órganos jurisdiccionales se vean envueltos en labores de planificación social.

Desde luego, en un Estado de derecho los tribunales tienen la función de controlar que las políticas públicas no infrinjan garantías constitucionales. Los casos mencionados en los párrafos anteriores lo demuestran claramente. Por más obvia que pueda parecer esta afirmación, no parece haberlo sido históricamente para los sistemas judiciales latinoamericanos, en que los jueces han asumido un papel pasivo al respecto, dejando pasar numerosas políticas públicas que pasaban a llevar derechos.

El problema pareciera complicarse cuando existe envuelta una asignación o uso de recursos. Pero no hay que perder de vista que la necesidad de reasignar recursos puede derivar tanto de una decisión judicial referida a DESC como de una relativa a derechos civiles. Cuestiones en que claramente se hallan envueltos estos últimos, como las condiciones carcelarias o el derecho a un debido proceso, involucran en muchos casos una (re)asignación de recursos.

Efectivamente puede ocurrir que en ciertos casos las dimensiones potenciales del caso escapen a las posibilidades de los jueces de prever todas las consecuencias de sus decisiones. Más bien, de lo que se trata en estas circunstancias es de que las decisiones judiciales impliquen una exigencia a las autoridades políticas para que encaren problemas postergados en la agenda pública, especialmente cuando ellos se refieren a grupos o sectores desventajados en la sociedad.

En general, en las acciones de interés público de lo que se trata es de representar a personas o grupos que se encuentran en una situación desmejorada, cuyo problema de otro modo muy probablemente no sería confrontado por las autoridades. Por lo mismo, la alternativa real no es sistema judicial versus órganos políticos, sino que a menudo no existe alternativa alguna. Por lo demás, como apuntara en el apartado anterior, con frecuencia el recurrir a la sede judicial será sólo la antesala que hará que las autoridades políticas le presten atención a tales demandas.

4.3.3. *¿Qué sentido tiene recurrir al sistema internacional?*

Tanto las ONGs como las clínicas universitarias que llevan adelante acciones de interés público recurren con frecuencia al Sistema Internacional de

Protección de los Derechos Humanos. En lo que se refiere al trabajo en el ámbito americano, el Sistema Interamericano de Derechos Humanos ha venido cobrando mayor relevancia en los últimos años, y la presentación de denuncias ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos se ha diversificado significativamente, pasándose de una concentración casi completa de las denuncias en violaciones masivas y sistemáticas (lo que ocurría hasta avanzada la década de los años ochenta) a un nuevo contexto en el cual a esas materias se agregan otras tales como problemas de discriminación, de libertades públicas, de cuestiones estructurales de los sistemas penales, etcétera.

En el pasado, en un contexto de violaciones masivas y sistemáticas bajo regímenes dictatoriales, con poderes judiciales carentes de imparcialidad y eficacia para confrontar dichas violaciones, el conflicto se daba derechamente entre los órganos internacionales y el Estado respectivo, y, por no tratarse de regímenes democráticos, mal podía plantearse siquiera como problema el hecho de que aquellos que aspiraban a fortalecer la participación ciudadana recurrieran a dichas instancias internacionales. Tanto es así que, en esas circunstancias, la práctica usual de la Comisión Interamericana consistía en admitir a tramitación las denuncias sin hacer exigible la regla del previo agotamiento de los recursos internos (recursos que incluyen los de carácter judicial).[18]

Actualmente, en cambio, en la gran mayoría de las denuncias, la Comisión Interamericana exige dicho agotamiento. Esto implica que, también en la mayoría de los casos, la Comisión —y eventualmente también la Corte Interamericana, cuando el caso llega hasta dicha instancia, lo que es asimismo más frecuente que en el pasado— deberá revisar una decisión judicial adoptada previamente a nivel interno. Además, se trata de que ahora los órganos internacionales evalúan también, conforme a los parámetros internacionales de derechos humanos, los actos y decisiones de autoridades elegidas democráticamente.

Desde luego, quienes se encuentran familiarizados con el debate en los órganos políticos de la OEA en los últimos años, saben que este argumento fue formulado de manera espuria por Estados cuyo objetivo no era precisamente el de fortalecer sus sistemas democráticos.[19] Pero aquí estamos planteándo-

[18] Para ello, la Comisión, así como los órganos equivalentes en Naciones Unidas, recurrían a las excepciones contempladas en los tratados.

[19] Me refiero a los gobiernos de México y Perú, durante los regímenes priísta y fujimorista, respectivamente.

nos el problema bajo otra óptica, centrada en cómo puede ser considerado legítimo desde una perspectiva democrática y del interés público llevar a cabo tales denuncias internacionales. En otras palabras, ¿cómo pueden sustentarse estos cuestionamientos a las autoridades democráticas y a jueces que forman parte de un régimen con las mismas características?

Existe una primera respuesta posible, que se basa en los compromisos adquiridos por los propios Estados a nivel internacional. Conforme a este argumento, los Estados han cedido parte de su soberanía a las instancias internacionales para pronunciarse sobre situaciones graves como las violaciones a los derechos humanos. Sin embargo, este argumento, con todo lo válido que pueda resultar en el contexto de otros interlocutores, no lo vamos a esgrimir *per se* aquí, ya que estamos tratando de indagar por un argumento todavía más general y previo.

Sin embargo, he subrayado la expresión *per se* no porque se trate de un latinazgo, sino porque el argumento que esgrimiré a continuación se encuentra conectado con los compromisos adquiridos a nivel internacional, pero no desde una perspectiva jurídica, sino desde la perspectiva de su fundamentación.

Porque, ¿cuál es la lógica subyacente al fortalecimiento de la comunidad internacional en materia de derechos humanos? Planteémonos esta pregunta no sólo en el contexto latinoamericano, sino, también, y para esclarecer más nuestra argumentación, en el contexto europeo. Es interesante considerar el caso europeo, ya que allí podría formularse con mayor consistencia la pregunta que nos ocupa en este momento.

En el contexto europeo, la independencia e imparcialidad de los tribunales es rara vez cuestionada y, como regla general, se considera que dichos órganos son capaces de confrontar adecuadamente las violaciones a los derechos humanos que se producen. No obstante ello, no sólo subsiste un Sistema de Derechos Humanos a nivel europeo, sino que éste ha sido recientemente judicializado en lo que a la tramitación de casos se refiere, al fusionarse la Comisión y la Corte Europea en una sola y nueva y Corte, a la cual tienen acceso directo las víctimas de violaciones (esto es, las víctimas pueden presentar sus denuncias directamente ante el órgano judicial europeo, una innovación sin precedentes en el Derecho Internacional Público).[20]

[20] La judicialización se da a propósito de la tramitación de casos pero no en cuanto a otras funciones, como las visitas *in loco* y los Informes, funciones que han sido expandidas en los últimos años con la creación de Comité Europeo contra la Tortura y el Comité Europeo contra el Racismo.

Es cierto que por las características antes anotadas de los tribunales internos, el Sistema Europeo funciona conforme a patrones en alguna medida diferentes a los vigentes en los demás Sistemas Internacionales de Protección. En este sentido, el Sistema Europeo es el único donde se utiliza la doctrina denominada de "el margen de apreciación", según la cual la Corte Europea (y antes, cuando existía, también la Comisión) le reconoce a los tribunales internos una posición especial y privilegiada para evaluar acaso se está o no ante la presencia de una violación, aunque esto varía según el tipo de derecho de que se trate y de otras circunstancias. Esta doctrina ha sido criticada por juristas que operan en diversos sistemas internacionales, incluido el europeo, por considerar que representa una desfiguración y una autorrestricción injustificada del rol preeminente que deben desempeñar los órganos internacionales de derechos humanos.[21] Además, la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que ha recogido en sus decisiones numerosos elementos de la jurisprudencia europea, no ha hecho lo mismo en ninguna ocasión con la doctrina del margen de apreciación. Tampoco han empleado esta doctrina los órganos de derechos humanos de la ONU. Para los efectos de este artículo no nos detendremos a revisar las críticas formuladas a la doctrina del margen de apreciación, sino que nos limitaremos a constatar que no es casualidad que este doctrina haya surgido precisamente en Europa, y que tiene que ver con las características de sus sistemas democráticos y de sus sistemas judiciales. A ello se suma que en el Sistema Europeo la proporción de denuncias declaradas inadmisibles es notablemente superior a la existente en los demás sistemas internacionales.[22] Nuevamente, esto tiene que ver con las características apuntadas que posee Europa en estas materias, ya

[21] Véase la intervención de Friedrich van Hoof, en Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Seminario sobre el Sistema Interamericano de Protección y Promoción de los Derechos Humanos, 2 al 4 de diciembre de 1996, Conclusiones de la CIDH y minutas de las exposiciones realizadas por los participantes, OEA/Ser/L/V/II.95, Doc. 28, 11 de marzo 1997, pp.69-70. En el mismo sentido, Waldo Fortín y Cecilia Medina, "El Sistema Europeo Para la Protección de los Derechos Humanos", en Cecilia Medina (ed.), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos: Manual de Enseñanza* (1990), pp. 77-78.

[22] En la actualidad, alrededor de 90% de las denuncias en el Sistema Europeo son declaradas inadmisibles, en tanto que en el Sistema Interamericano, desde que se estableció la decisión de inadmisibilidad como regla general de la tramitación de las denuncias, la tasa ha oscilado entre 16% y 37%, siendo la del último año (2002) de 25%. Datos extraídos de Juan Antonio Carrillo Salcedo, "El mecanismo de protección jurisdiccional de los derechos reconocidos en el Convenio Europeo de Derechos Humanos: ¿ha fracasado el Protocolo de enmienda número 11?", en: *Revista Española de Derecho Europeo* Nº4 (octubre-diciembre de 2002), pp. 587-602, especialmente p. 596 y del *Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos 2002*, vol.1, p. 63, respectivamente.

que la causal de inadmisibilidad más frecuentemente aplicada en el Sistema Europeo es que la materia ya ha sido decidida sin vulneración a los derechos humanos a nivel interno.

Sin perjuicio de estas peculiaridades del Sistema Europeo, el hecho es que la existencia de sistemas democráticos sólidos en esa región no ha significado un debilitamiento de dicho Sistema. Es cierto, no obstante, que a nivel de la Unión Europea se constatan aprensiones respecto del trabajo de una nueva burocracia (europea esta vez) por el peligro que ello pudiera suponer en términos de limitar la participación ciudadana.

De cualquier modo, para el estado actual latinoamericano en materia de derechos humanos, las disquisiciones precedentes tienen un carácter más teórico que práctico. La realidad latinoamericana al respecto dista mucho de asemejarse a la europea y no hay visos de que esta situación vaya a cambiar en el corto o mediano plazo. Precisamente, no pocas de las denuncias presentadas y, en general, del trabajo que lleva a cabo el Sistema Interamericano dice relación con las insuficiencias de las modalidades de la participación ciudadana en la región,[23] así como con la falta de transparencia y del quehacer estatal y de los actores privados con protagonismo público y de los privilegios que dichas autoridades detentan en diversas esferas limitando el desarrollo del debate público (normas de desacato),[24] con las insuficiencias en materia de acceso a la justicia,[25] y de otros problemas estructurales que impiden una adecuada protección del interés público.

En su formulación original, el sistema internacional de derechos humanos está concebido para operar de manera supletoria a los sistemas jurídicos internos, es decir, para entrar a jugar y confrontar las violaciones a los derechos humanos sólo allí donde este último no lo haga. A este respecto, los mayores alcances que posee en la práctica —en términos de su intervención— el Sistema Interamericano cuando se lo compara con su símil europeo no obedece a una casualidad, sino que tiene precisamente que ver con la existencia de realidades distintas, realidad que en el caso de América Latina incluye la presencia de características estructurales que impiden o

[23] Véase, por ejemplo, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, *Informe Anual 1989-1990*, Informe 1/90, elaborado a partir de los casos Nº9768, 9780 y 9828 (México), e *Informe Anual 1999*, Informe Nº137/99, Caso Andrés Aylwin Azócar y Otros (Caso senadores designados) (Chile).

[24] Véase el Informe de la Comisión Interamericana sobre leyes de desacato, en: *Informe Anual 1994*, pp. 209 y ss.

[25] Consúltese, Corte Interamericana de Derechos Humanos, *Excepciones al agotamiento de los recursos internos*, Opinión Consultiva OC-11/90, del 10 de agosto de 1990.

dificultan un adecuado ejercicio de los derechos ciudadanos y de las iniciativas ciudadanas por el interés público. De allí que resulte congruente con los principios y objetivos que guían las acciones de interés público el recurrir al Sistema Internacional de Protección de los Derechos Humanos, especialmente en el contexto de los países latinoamericanos.

5. BALANCE, DESAFÍOS PENDIENTES Y PROYECCIONES

Un trabajo clínico bien asumido puede familiarizar a los estudiantes con el papel central, en cuanto eje ordenador de la comprensión del sistema jurídico, que desempeñan los principios y normas constitucionales. En efecto, muchas de las acciones de interés público se ejecutan por medio de instrumentos constitucionales, procurando otorgarles un sentido y eficacia usualmente no alcanzados de manera satisfactoria en nuestros países. Asimismo, en lo que se refiere al aspecto sustantivo, en muchos casos se tratará de que las reclamaciones interpuestas ante los tribunales —aun cuando no sean llevadas a cabo mediante acciones constitucionales— hagan uso de las normas de esa jerarquía en combinación con las normas legales propiamente tales. Por esta vía se puede, en consecuencia, dar aplicación directa a las normas constitucionales y realizar un aporte a su eficacia dentro del sistema jurídico.

Además, una actividad clínica centrada en casos de interés público, esto es, casos que por su misma definición son de relevancia social y, casi invariablemente, de una complejidad alta desde el punto de vista jurídico (en la medida en que generalmente implicarán poner en tela de juicio la jurisprudencia predominante reuniendo argumentos para abrir paso a una nueva jurisprudencia), resultan especialmente apropiados para entrenar a los estudiantes en una serie de destrezas argumentativas y prácticas. Ya hemos visto que la enseñanza clínica en no pocos centros académicos de la región ha derivado casi exclusivamente en atención asistencial. Una evolución de ese tipo parece inconcebible en materias de interés público, puesto que haría imposible la prosecución de los casos. Desde luego, bien encauzada, la actividad de clínica jurídica regular podría reorientarse a fines más allá de lo asistencial, pero la ventaja intrínseca de la actividad clínica centrada en casos de interés público es que, por sus propias características, resulta más difícil que se desvirtúe. Más bien, en su caso nos hallamos ante una disyuntiva: que ellas funcionen eficientemente o que sencillamente no funcionen.

Por ejemplo, si se extendiera a una clínica de interés público la práctica corriente de las clínicas jurídicas regulares de prestar escasa orientación a los estudiantes, ello haría inviable cualquier intento de llevar adelante acciones de interés público, por la complejidad de los casos. Eso sin considerar que la prosecución de casos de interés público requiere ir acompañada de una estrategia comunicacional para favorecer su eficacia, estrategia que sería virtualmente inexistente de quedar entregada sólo a los estudiantes. No se trata de pensar que las clínicas de interés público constituyan una especie de panacea o de medicina milagrosa: lo que sí es que, constituyen una buena oportunidad para reforzar la formación de los estudiantes.

Ahora bien, sin duda que la implementación de clínicas de interés público solo constituye una pieza dentro de un andamiaje con muchas partes, como es la enseñanza del Derecho. Piénsese que el número de estudiantes a los cuales alcanza esta experiencia, si bien puede ir aumentando paulatinamente, no será muy elevado en un comienzo. Además, existe una serie de otros cursos dentro del currículo que necesariamente serán muy diferentes, en cuanto a contenidos y metodología, a una clínica de interés público.

Sin embargo, un trabajo de esta naturaleza, bien llevado, puede servir de catalizador, de mecanismo que dinamice las transformaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que sirva de modelo para otras piezas del todo.

Pero el trabajo clínico en materias de interés público puede contribuir no sólo respecto a la formación de los futuros abogados, sino que puede, así mismo, sensibilizar a la comunidad jurídica en torno a estas iniciativas. De alguna manera, puede producirse una suerte de "efecto demostración" hacia la comunidad jurídica. Esto se ve facilitado por la inserción de las Clínicas en centros académicos donde también enseñan numerosos abogados de ejercicio.[26] Pero, en rigor, se trata de una característica compartida por cualquier programa clínico jurídico universitario. El "plus" del trabajo clínico en materias de interés público en este sentido lo constituye su temática, puesto que a partir de ella surgirán desafíos de mucho mayor envergadura que los presentados a los abogados por clínicas en las que predomine un enfoque asistencial.

[26] En realidad, esta es la regla general en los países latinoamericanos, ya que la gran mayoría del *staff* de profesores tiene el carácter de *part-time*, dedicando el grueso de su tiempo al ejercicio de la profesión.

Los esfuerzos para convocar a la comunidad jurídica deben, desde luego, extenderse más allá del centro académico respectivo. A este respecto, ya se cuenta con algunas iniciativas en el marco de la Red. A lo que debiera tenderse es a fomentar que los abogados de ejercicio asuman causas de interés público, de manera que pueda desarrollarse con ellos una interacción como la que tiene lugar, *mutatis mutandi*, con las organizaciones no-gubernamentales.[27]

[27] Véase en este sentido el documento *Abogados de ejercicio libre y acciones de interés público*, elaborado en el marco del Programa sobre acciones de interés público, Santiago, 1997 (copia en poder del autor de este trabajo).

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Diagnóstico sobre la Educación Legal en Derechos Humanos en México

Claudia Martin,* Diego Rodríguez-Pinzón**
y Juan Carlos Arjona Estévez***

I. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

1.1. Experiencias previas

En 1997 el Washington College of Law (WCL) de American University inició la implementación de una serie de programas dirigidos a promover la incorporación de la temática de derechos en las universidades de varios países de la Américas. Este esfuerzo fue resultado de las necesidades creadas por la

* Es abogada argentina con una Máster en Derecho Internacional (LLM), de American University, Washington College of Law; es Codirectora de la Academia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario y de los Proyectos de Repertorio de Jurisprudencia del Sistema Interamericano de Derechos Humanos. Asimismo, es coautora de *La Dimensión Intrernacional de los Derechos Humanos: Guía para la Admisión de Normas Internacionales en el Derecho Interno* y de *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Las opiniones aquí vertidas son responsabilidad de la autora y en ningún momento deben comprometer la opinión de American University, Washington College of Law.

** Es profesor residente y codirector de la Academia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario del Washington College of Law (WCL) de American University. Es abogado colombiano con Master en Derecho Internacional del WCL y Doctorado en Derecho de George Washington University. Es coautor de *The Internacional Dimension of Human Rights* (Banco Interamericano de Desarrollo, 2001) y la correspondiente versión en español de ese libro. Las opiniones aquí vertidas son responsabilidad del autor y en ningún momento deben comprometer la opinión de American University, Washington College of Law.

*** Es licenciado en Derecho por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Egresado de la Maestría en Derechos Humanos por la misma universidad. Actualmente es Coordinador del Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Las opiniones aquí vertidas son responsabilidad del autor y en ningún momento deben comprometer la opinión de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

creciente legitimidad del derecho internacional de los derechos humanos durante la década de los noventa luego de que se consolidaran los procesos democráticos en la mayoría de los Estados del continente americano. Esta transición hemisférica se reflejó en la mutación que sufrió el tipo de trabajo que los órganos internacionales de supervisión de derechos humanos, en especial aquellos de la OEA, realizaban hasta ese momento. Es así como se comenzó a generar un proceso de 'judicialización' que redundó directamente en la necesidad de hacer trabajo más técnico-jurídico en materia de derechos humanos, para complementar así el importante trabajo que las organizaciones de la sociedad civil ya venían realizando en el campo del activismo y la denuncia.

El programa se desarrolló bajo la premisa de que la temática de derechos humanos, en especial el trabajo especializado en la materia, estaba siendo impartida mayoritariamente por expertos internacionales a través de cursos o talleres cortos ante la poca oferta existente a nivel local, particularmente en las universidades. Asimismo, se asumió que las universidades son el centro de conocimiento de cualquier nación por lo cual es vital incorporar la temática de derechos humanos en ellas. Por lo tanto, la hipótesis de trabajo fue la de que debería aumentarse la capacidad nacional en derechos humanos a través de la institucionalización del tema en las universidades y el desarrollo de lazos entre los centros académicos y todos los actores de la sociedad civil y el Estado.

Este esfuerzo se enfocó en fortalecer el intercambio académico en derechos humanos entre los docentes de educación superior en los Estados americanos en materia de estándares internacionales de derechos humanos. En un primer momento la iniciativa involucró a diversas regiones y países, incluyendo Centroamérica, Colombia y Argentina. En dicho proceso inicial wcl desarrolló lazos con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (iidh) en Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad de Los Andes en Colombia y el Centro de Estudios Legales y Sociales (cels) y la Universidad de Lanús en Argentina. A partir de esta alianza, se vincularon otras instituciones académicas para analizar las necesidades en materia de educación en derechos humanos y desarrollar estrategias para confrontar dichas necesidades. Posteriormente se iniciaron proyectos similares en Ecuador, México y Venezuela.

Fue así como en se desarrollaron varias estrategias para abordar el tema. En primer término, se realizaron diagnósticos en algunos países para identificar el nivel de incorporación curricular de la temática de derechos

humanos en el programa de la carrera de derecho en las universidades. Asimismo se identificaron las metodologías, materiales y recursos utilizados en las tareas pedagógicas existentes, para luego determinar cuáles serían las prioridades de trabajo en una segunda fase. En Colombia, por ejemplo, se identificó la necesidad de convocar a los profesores de derechos humanos para inducir un diálogo e intercambio entre docentes de todas las regiones del país, ya que hasta ese momento esos ejercicios estaban limitados a cada región o ciudad. En Ecuador, los actores nacionales consideraron apropiado enfocar el trabajo en fomentar vínculos entre organizaciones de la sociedad civil y las universidades.

1.2. Antecedentes en México

En el año 2000, México tuvo un proceso electoral en el cual se eligió a un Presidente de la República —Vicente Fox— propuesto por un partido distinto (PAN) al partido que había venido gobernando durante 70 años aproximadamente (PRI). Dentro de los cambios que se vieron reflejados a corto plazo desde la presidencia de la república fue el establecimiento de una política exterior en materia de derechos humanos más activa, en la que se incluyó la ratificación de varios tratados internacionales en materia de derechos humanos.[1] Además se reconoció la competencia de varios orga-

[1] Los Tratados Internacionales que fueron ratificados por el Estado Mexicano después del cambio de gobierno en el año 2000 incluyen, la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas. Adoptado en el vigésimo cuarto periodo ordinario de sesiones de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos en Belém do Pará el 9 de junio de 1994. Entró en vigor el 28 de marzo de 1996. Entró en vigor para México el 9 de abril de 2002; la Convención sobre la Imprescriptibilidad de Crímenes de Guerra y de Lesa Humanidad. Adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 2391 (XXIII) el 26 de noviembre de 1968. Entró en vigor el 11 de noviembre de 1970. Entró en vigor para México el 13 de junio de 2002; Enmiendas a los artículos 17, párrafo 7 y 18 párrafo 5 de la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Adoptadas por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 8 de septiembre de 1992. No ha entrado en vigor. México ratificó el 15 de marzo de 2002; Protocolo opcional a la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. Adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 77/199 el 18 de diciembre de 2002. No ha entrado en vigor. México ratificó el PENDIENTE; Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de Niños en la Pornografía. Adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución A/RES/54/263 el 25 de mayo de 2000. Entró en vigor el 18 de enero de 2002. Entró en vigor para México el 15 de abril

nismos internacionales en materia de derechos humanos para recibir quejas individuales.[2]

Este cambio en la política exterior, aunando a la ratificación por parte del Estado Mexicano, en el año de 1981, de los instrumentos internacionales más relevantes en materia de derechos humanos (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Convención Americana sobre Derechos Humanos)[3] más la aceptación de la competencia contenciosa de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 1998,[4] han generado la necesidad de capacitar en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos a los operadores y las operadoras jurídicos del presente y, principalmente del futuro.

Esta necesidad es evidente si consideramos que la primera petición individual que se presentó en contra el Estado mexicano ante la Comisión

---

de 2002. Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados. Adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución A/RES/54/263 el 25 de mayo de 2000. Entró en vigor el 12 de febrero de 2002. Entró en vigor para México el 15 de marzo de 2002. Estatuto de Roma que crea la Corte Penal Internacional. Adoptado en Roma, Italia el 17 de julio de 1998. Entró en vigor el 1 de julio de 2002. Entró en vigor para México el 1 de enero de 2006.

[2] Declaración para el Reconocimiento de la Competencia del Comité contra la Tortura de la Convención contra la Tortura y otros Tratos y Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes. México aceptó su competencia el 15 de marzo de 2002; Declaración para el Reconocimiento de la Competencia del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. México aceptó su competencia el 15 de marzo de 2002; Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI) el 16 de diciembre de 1966. Entró en vigor el 23 de marzo de 1976. Entró en vigor para México el 15 de marzo de 2002; Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer. Adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución A/54/4 el 6 de octubre de 1999. Entró en vigor el 22 de marzo de 2000. Entró en vigor para México el 15 de marzo de 2002.

[3] Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entró en vigor el 3 de enero de 1976. Entró en vigor para México el 23 de junio de 1981; *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entró en vigor el 23 de marzo de 1976. Entró en vigor para México el 23 de junio de 1981. *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Adoptada por la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969. Entró en vigor el 18 de julio de 1978. Entró en vigor para México el 24 de marzo de 1981.

[4] Aceptación de la competencia contenciosa de la Corte Interamericana de Derechos Humanos el 18 de diciembre de 1978.

Interamericana de Derechos Humanos se dio hasta el año 1988[5] en la que se alegaba la violación de las garantías judiciales; dicha petición fue archivada.[6] Debemos recordar que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos tiene competencia para recibir peticiones individuales en contra de México desde el año 1965 a partir de la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre,[7] desde 1982 a partir de la Convención Americana sobre Derechos Humanos,[8] y de la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura desde de 1987.[9]

Si consideramos lo antes señalado en relación con la masacre del 2 de octubre de 1968 en la plaza de las tres culturas y la guerra sucia en los años setentas y ochentas, sólo por mencionar dos situaciones en las que existieron violaciones graves a los derechos humanos, resulta notable que no se hubiesen enviado peticiones individuales a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, lo cual podría atribuirse, entre otras cosas, a la naturaleza más política que en ese entonces tenía la c i d h , así como al desconocimiento que los representantes de las víctimas de las violaciones tenían del Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos.

[5] Para tener un panorama general sobre la relación de México y el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos favor de consultar: Santiago Corcuera Cabezut y José Antonio Guevara Bermúdez, *México ante el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos*, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México/Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2003.

[6] Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos 1987-1988. (OEA/Ser.L/V/II.74 – Doc. 10 rev. 1 de 16 de septiembre de 1988). Resolución No. 24/88 Caso 9706 México 23 de marzo de 1988.

[7] *Cfr. Estatuto de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Aprobado mediante la Resolución Nº 447 adoptada por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos en su noveno periodo ordinario de sesiones, celebrado en La Paz, Bolivia, octubre de 1979. Diego Rodríguez-Pinzón, "La Comisión Interamericana de Derechos Humanos", en Claudia Martin *et al.* (comp.), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. México, Universidad Iberoamericana/American University/Fontamara, 2004, p. 175. Héctor Faúndez Ledesma, *El Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos: Aspectos institucionales y procesales*, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 3ª edición, 2004, pp. 40-41.

[8] Convención Americana sobre Derechos Humanos. Adoptada en San José de Costa Rica durante la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos el 22 de noviembre de 1969. Entró en vigor el 18 de julio de 1978. Entró en vigor para México el 3 de abril de 1982.

[9] Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura. Adoptada en Cartagena de Indias, Colombia, el 9 de diciembre de 1985 en el decimoquinto periodo ordinario de sesiones de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos. Entró en vigor el 28 de febrero de 1987. Entró en vigor para México el 22 de junio de 1987.

El desconocimiento del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en general y, en particular del Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos lo podemos ver reflejado actualmente a partir de lo que nos demuestran algunas resoluciones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en particular en la sentencias que declaran que prescribe el delito de genocidio[10] y la que restringe, por la vía penal, la libertad de expresión si su ejercicio atenta a los símbolos patrios.[11] En ambas resoluciones, los estándares convencionales, consuetudinarios y jurisprudenciales en materia de derechos humanos fueron ignorados por las autoridades del Poder Judicial Federal.

II. PROYECTO EDUCACIÓN LEGAL EN DERECHOS HUMANOS

Reconociendo lo que a primera vista reflejaba un vacío en la educación legal en derechos humanos, la Academia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de American University, Washington College of Law (AU) y el Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (UIA), desde el año 2001, emprendimos conjuntamente un proyecto para fortalecer la educación legal en derechos humanos en México,[12] el cual se ha dividido en cuatro etapas concretas en las que se ha realizado las siguientes actividades:

(i) la elaboración de un Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México;
(ii) la creación de una Red de Profesores de Derecho en Derechos Humanos (Red);
(iii) la elaboración de una Guía modelo de enseñanza del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Guía);

[10] Suprema Corte de Justicia de la Nación. Primera Sala. *Recurso de Apelación No. 1/2004-Ps. derivado de la facultad de atracción 8/2004-Ps.*

[11] Suprema Corte de Justicia de la Nación. Primera Sala. *Amparo en Revisión No. 02676/2003-00.*

[12] American University y la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México agradecen el apoyo financiero de National Endowment for Democracy sin el cual ninguna de estas actividades hubiesen sido posibles. Por su parte, la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México agradece tanto a la Unión Europea como a la Fundación John D. and Catherine T. MacArthur el apoyo económico para fortalecer el proyecto de Educación Legal en Derechos Humanos.

(iv) la elaboración material didáctico para la materia Derecho Internacional de los Derechos Humanos;
(v) la inclusión de una materia específica sobre Derecho Internacional de los Derechos Humanos en los planes de estudio de las carreras de derecho de distintas universidades;
(vi) la capacitación de los y las integrantes de la Red de Profesores de Derecho en Derechos Humanos;
(vii) la distribución de libros y revistas especializadas en derechos humanos para los y las integrantes de la Red de Profesores de Derecho en Derechos Humanos;
(viii) el apoyo para que se capaciten a estudiantes en ejercicios prácticos de litigio, entre los que destacan la instalación de clínicas jurídicas en derechos humanos y la preparación de estudiantes para simulacros de juicio ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, y
(ix) la incorporación de los y las integrantes de la Red de Profesores de Derecho en Derechos Humanos en proyectos de investigación con el propósito de armonizar la legislación mexicana a los estándares internacionales en materia de derechos humanos.

2.1. Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México

Como primera actividad a realizar, AU y UIA acordamos elaborar un *Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México* con el propósito de corroborar la percepción sobre las lagunas existentes en la educación legal en México, misma que fue descrita anteriormente.

Para lograr lo anterior, se convocó a varias universidades con el propósito de que, académicos y académicas de sus facultades de derecho, realizaran, con asesoría de las instituciones convocantes, el *Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México* (Diagnóstico). Inicialmente se contempló que seis académicos y/o académicas elaborarían el Diagnóstico dividiendo para ello la República Mexicana en seis regiones; sin embargo, se tuvo que dejar desierto el cargo de un investigador o investigadora, por lo que sólo se abordaron cinco regiones (norte, occidente, centro, Distrito Federal y área metropolitana y sur).

La región norte estuvo a cargo de Rosalinda García Reyes de la Universidad Benito Juárez de Durango; la región Occidente fue responsabilidad de

César Pérez Verónica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; Francisco Fierro de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla elaboró la parte correspondiente a la región centro; el Distrito Federal y área metropolitana fue elaborado por David Chacón de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, y la región sur le correspondió a Juan Carlos Martínez del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. La región que quedó desierta fue la del Pacifico.

Una vez que los investigadores y la investigadora fueron seleccionados se les trasladó a Washington, D.C. para recibir un curso intensivo de capacitación en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos; sin embargo, debido a que el curso coincidió en las fechas en las que fueron perpetrados los atentados terroristas el 11 de septiembre de 2001, el curso no se llevó a cabo de la forma programada.

Para efectos de elaborar los diagnósticos regionales tanto los investigadores como la investigadora recibieron una guía para elaborar el diagnóstico; no obstante, tuvieron plena libertad de utilizar la metodología que consideraran más conveniente para realizar la investigación. Por ello, cada diagnóstico regional tuvo características particulares por lo que au y uia consideramos pertinente por un lado, poner a disposición de todas las personas los diagnósticos regionales completos en la página de internet de la uia[13] y por otro, realizar un trabajo de edición de los mismos, con el propósito de homologar las generalidades que cada diagnóstico regional demostró sobre la forma en que se enseñan los derechos humanos en las facultades de derecho en México.[14]

El diagnóstico está dividido en tres secciones generales. La primera señala el nombre de las facultades de derecho, así como de otras instituciones que imparten cursos de derechos humanos y garantías individuales. La segunda sección menciona los objetivos y contenidos que en cada uno de los cursos de derechos humanos y garantías individuales que se imparten en las instituciones antes mencionadas. La tercera parte se enfoca a englobar los recursos bibliográficos que se utilizan para impartir estos cursos. Finalmente, el Diagnóstico tiene una serie de conclusiones parciales y generales.

[13] Los diagnósticos regionales se pueden consultar en: *http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/basediagnostico.htm*.

[14] El Diagnóstico se publicó en 2002 gracias al financiamiento de National Endowment for Democracy y de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. El Diagnóstico puede ser consultado en la página de internet de la UIA: *http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/fips/porregion.pdf*.

2.1.1. *Facultades de Derecho y otras instituciones que imparten derechos humanos y garantías individuales*

El Diagnóstico revisó las instituciones que imparten derechos humanos a operadores jurídicos en quince entidades federativas —incluyendo el Distrito Federal.[15] De la región norte se estudiaron los planes de estudio y temarios de catorce universidades[16] y de cuatro organismos públicos de derechos humanos;[17] el estudio de la región occidente se enfocó a los planes de estudio y temarios de ocho universidades;[18] la región centro incluyó dentro de la investigación de planes de estudio y temarios a once universidades;[19] cincuenta y un universidades del Distrito Federal y área metropolitana fueron estudiadas con el propósito de evaluar como incluyen el derecho internacional de los derechos humanos en su plan de estudios y en sus temarios,[20]

[15] El diagnóstico comprendió las siguientes entidades federativas: Chihuahua, Coahuila, Durango, Nuevo León, Sonora, Jalisco, Colima, Estado de México, Puebla, Tlaxcala, Hidalgo, Morelos, Querétaro, Oaxaca y el Distrito Federal.

[16] Las universidades que se estudiaron fueron: Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad La Salle, Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad Autónoma de la Laguna, Universidad Iberoamericana de la Laguna, Universidad Autónoma de Durango, Universidad Autónoma España de Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Monterrey, Universidad de Sonora y Universidad del Noroeste.

[17] Los organismos públicos de derechos humanos estudiados fueron: Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Chihuahua, Comisión de Derechos Humanos del Estado de Durango, Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Nuevo León y Comisión Estatal de Derechos Humanos de Sonora.

[18] Las universidades que se estudiaron fueron: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad de Guadalajara (Centro Universitario Costar Sur, Campus Autlán), Instituto Vocacional Enrique Díaz de León, Universidad del Valle de Atemajac, Univer, Universidad Cuauhtémoc y Universidad de Colima.

[19] Las universidades que se estudiaron fueron: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Iberoamericana, Puebla, Escuela Libre de Derecho de Puebla, Universidad de las Américas, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad del Valle de Tlaxcala, Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo, Universidad La Salle de Pachuca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Americana de Morelos y Universidad Autónoma de Querétaro.

[20] Centro Cultural Universitario Justo Sierra, Centro de Estudios Universitarios Londres (Roma), Centro Escolar Universitario, Centro Universitario de Desarrollo Empresarial y Pedagógico, Centro Universitario Etac, Centro Universitario Grupo Sol, Centro Universitario México, Colegio Amauta, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Escuela Comercial Cámara de Comercio, Escuela Superior de Ciencias Jurídicas, Grupo Cultural ICEL, Instituto Cultural Derechos Humanos, Instituto Cultural Nicolás Guillén, Instituto de Estudios Profesionales Citlalli, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Instituto Tecnológico Carlos Lindbergh,

y finalmente de la región sur se analizaron los planes de estudio y temarios de cinco universidades.[21]

2.1.2. *Cursos*

En la región norte, "[e]n cuatro instituciones de catorce que se investigaron se imparte la asignatura de Derechos Humanos; en otras cuatro se [aborda] el tema [dentro de] la materia de Derecho Internacional Público; en otras dos, en la materia de Garantías Individuales; en una en la materia de Valores y Conducta y en otra en el Área de Integración; sin embargo, en las últimas dos, el tema no se relaciona con ninguna de las materias comprendidas en el plan de estudios".[22]

En la región occidente "siete [universidades] incluyen el tema de Derechos Humanos o Derecho Humanitario Internacional como asignatura específica".[23] Excepto el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, todas las demás facultades de derecho imparten de forma obligatoria la materia de derechos humanos.[24] Asimismo, seis de las ocho universidades incluyen temas de derechos humanos en materias como Garantías Individuales y Derecho Internacional Público.[25]

International University Mexico United States, Instituto de Estudios Superiores Colegio Holandés, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Tecnológico de Aragón, Tecnológico Universitario de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México (Facultad de Derecho), Universidad Alher Aragón, Universidad Anáhuac, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Chapultepec, Universidad de las Américas (Roma), Universidad del Claustro de Sor Juana, Universidad del Distrito Federal, Universidad del Tepeyac, Universidad del Valle de México (Constituyentes), Universidad Emilio Cárdenas, Universidad Franco Mexicana, Universidad Hispano Mexicana, Universidad Insurgentes, Universidad Interamericana para el Desarrollo, Universidad Intercontinental, Universidad Isaac Ochoterena, Universidad Isec, Universidad La Salle, Universidad Latina, Universidad Latinoamericana, Universidad Mexicana (Satélite), Universidad Motolinía, Universidad Panamericana, Universidad San Ángel del Sur, Universidad Tecnológica Americana, Universidad Mica.

[21] Universidad Regional del Sureste, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad Mesoamericana, Centro Universitario Luis Donaldo Colosio Murrieta, Centro de Estudios Superiores de Tuxtepec

[22] *Diagnóstico sobre la educación Legal en Derechos Humanos en México*. México, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México/American University/Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2002, p. 73.

[23] *Ibid*., p. 31.

[24] *Ibid*., pp. 31-32.

[25] *Ibid*., p. 32.

En la región centro, en cinco universidades "la materia de derechos humanos se imparte con carácter obligatorio, en una como parte de una especialidad y en 4 como optativa. En una más la materia no se contempla".[26]

En el Distrito Federal y en el Área Metropolitana, en nueve universidades "se imparte la materia de derechos humanos en calidad de obligatoria y en otras 9 existe en calidad de optativa. En las [33] restantes no se imparte como tema autónomo" sino como parte del contenido de las materias Derecho Internacional Público, Garantías Individuales y Sociales y como apartado de Derecho Constitucional.[27]

En la región sur, sólo en una universidad "se imparte la materia [de derechos humanos] como asignatura obligatoria".[28]

2.1.3. *Recursos Bibliográficos*

En la región norte, los recursos bibliográficos que se utilizan para la enseñanza de los derechos humanos se enfocan al Derecho Constitucional y al Derecho Internacional. Le bibliografía utilizada en las instituciones de la región centro están enfocadas a temas de Derecho Constitucional y Derecho Internacional, sin embargo, existen tres referencias de bibliografía sobre Derecho Internacional de los Derechos Humanos. En el Distrito Federal y área metropolitana, la bibliografía utilizada se concentra en temas de Derecho Constitucional y Derecho Internacional, pero existen cinco referencias de bibliografía que abordan el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Finalmente, en la región sur existen cuatro referencias a libros que abordan de manera concreta el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y la demás bibliografía se enfoca a temas de Derecho Constitucional y Derecho Internacional.[29]

Del Diagnóstico publicado en el año 2002 se desprende que la Educación Legal en Derechos Humanos tiene varias carencias, lo cual tendrá un impacto en la construcción de un Estado de Derecho que respete promueva, proteja y garantice los derechos humanos debido a que el desconocimiento de los derechos humanos por parte de las y los operadores jurídicos les impedirá por un lado, en caso de ser servidores públicos, aplicar los estándares

[26] *Ibid*., p. 80.
[27] *Ibid*., pp. 79- 80.
[28] *Ibid*. p. 79.
[29] *Cfr. Ibid*., pp. 63-72.

más amplios de protección de los derechos humanos, o bien, en caso de ser defensores no les brindará las herramientas necesarias para asesoras a sus clientes.

Frente a lo antes expuesto, como una primera estrategia para fortalecer la educación legal en derechos humanos, au y uia decidimos llevar a cabo distintas acciones paralelas pero que se complementan entre sí, entre ellas destacamos, la creación de una Red de Profesores de Derecho en Derechos Humanos, la elaboración de una guía modelo para dar una clase de Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la organización de actividades académicas, y la elaboración de material didáctico para impartir la materia Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

2.2. Creación de una Red de Profesores de Derecho en Derechos Humanos

La creación de la Red inició con la integración en la misma de los investigadores y la investigadora que elaboraron el Diagnóstico (cinco integrantes) a la cual se sumaron otros académicos y académicas que la AU y la UIA conocían previo a la elaboración del Diagnóstico y que se tenía conocimiento sobre su trabajo en temas de derechos humanos. Actualmente, la Red está integrada por 88 personas de varias entidades federativas. La coordinación de la Red ha estado a cargo de la UIA desde sus inicios, y gracias a la colaboración de sus integrantes es que ha sido posible el desarrollo de actividades de capacitación, elaboración de material didáctico e incorporación en los planes de derecho de una materia específica en derechos humanos tal y como señalaremos a continuación. Asimismo, la Red ha permitido el conocimiento de distintos académicos y académicas con diversas especialidades lo cual ha fomentado su trabajo en conjunto.

Desde la coordinación de la Red se ha promovido la difusión y entrega de material reciente en derechos humanos.[30]

[30] Agradecemos al Programa de Cooperación en Derechos Humanos México-Unión Europea por la donación de ejemplares de los siguientes libros para su distribución entre los y las integrantes de la Red:

Juan Carlos Gutiérrez Contreras (coord.), *Los instrumentos de protección regional e internacional de los derechos humanos*, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea-Secretaría de Relaciones Exteriores, 2004.

2.3. Guía modelo de enseñanza del Derecho Internacional de los Derechos Humanos

Paralelamente a la creación de la Red, aunque se fortaleció con la misma, fue la elaboración de una Guía. Para esta guía, se organizó una primera reunión de integrantes de la Red la cual se denominó "Nuevos desarrollos jurídicos y currícula para el estudio de los derechos humanos".[31] Los aportes brindados durante esta reunión, así como el intercambio de temarios de distintos integrantes de la Red, permitieron la creación de la Guía.[32]

2.4. Material didáctico para la materia Derecho Internacional de los Derechos Humanos

En virtud de que las Facultades de Derecho no habían tenido experiencia previa en la enseñanza del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y de la escasa bibliografía que en México hay en el tema, la AU y UIA decidimos elaborar un primer material didáctico que pudiera servir de base para la enseñanza de esta materia. En ese sentido fue que a partir de la Guía previamente elaborada se solicitó a académicos y académicas de distintas universidades de México y del extranjero, así como a especialistas de organismos internacionales en derechos humanos, que elaboraran un artículo con base en

---

Juan Carlos Gutiérrez Contreras (coord.), *Derechos humanos. Instrumentos de protección internacionales*, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea-Secretaría de Relaciones Exteriores, 2005.

Juan Carlos Gutiérrez Contreras (coord.), *Instrumentos nacionales e internacionales para prevenir, investigar y sancionar la tortura*, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea-Secretaría de Relaciones Exteriores, 2005.

Juan Carlos Gutiérrez Contreras (coord.), *La armonización de los tratados internacionales de derechos humanos en México*, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea-Secretaría de Relaciones Exteriores, 2005.

Juan Carlos Gutiérrez Contreras (coord.), *Derechos Humanos de los Migrantes*, Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea-Secretaría de Relaciones Exteriores, 2005.

[31] La actividad fue organizada conjuntamente por AU, UIA y la Comisión de Derechos Humanos de la Barra Mexicana Colegios de Abogados, los días 20-21 de septiembre de 2002. Para consultar el programa de la actividad ingresar a *http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/default.html*.

[32] La Guía puede ser consultada en el Anexo II "Programa Modelo para un Curso Introductorio sobre Derecho Internacional de los Derechos Humanos para las Facultades de Derecho en México", en Claudia Martin e*t al.*, *Derecho Internacional… op. cit.*, pp. 749-771; o en la página de internet de la UIA: *http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/pdf/programas/formasuger_04.pdf*.

los temas planteados en la Guía. El resultado de este ejercicio coordinado entre todas las personas involucradas, y en particular del apoyo incondicional de Gabriela Rodríguez desde el Instituto Tecnológico Autónomo de México, se hizo posible la publicación en el año 2004 del libro *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*.

En ese mismo año, la Unión Europea decidió financiar la elaboración de los dos números iniciales de la *Revista Iberoamericana de Derechos Humanos*, de la cual se publicó el primer número en octubre de 2005, gracias al apoyo de distinguidas personalidades que se unieron a esta iniciativa.[33]

Asimismo, a partir de los cursos de capacitación y de otras actividades académicas, la uia está desarrollando, material didáctico en el tema de derechos humanos. También debemos de reconocer la labor que académicos y académicas de otras instituciones están realizando en la elaboración de estos materiales. Con el propósito de ejemplificar lo anterior, mencionamos algunas de las referencias bibliográficas recientes:

Abramovich, Victor *et al.* (comp.), *Derechos Sociales. Instrucciones de Uso*, México, Doctrina Jurídica Contemporánea, Distribuciones Fontamara, 2003.

Anaya Muñoz, Alejandro *et al.*, *Glosario de términos básicos sobre derechos humanos*, México, Universidad Iberoamericana/Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2005.

Cantón J., Octavio y Santiago Corcuera C. (coords.), *Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Ensayos y materiales*, México, Porrúa/Universidad Iberoamericana, 2004.

Corcuera Cabezut, Santiago, *Derecho constitucional y derecho internacional de los derechos humanos*, México, Oxford University Press, 2002.

Corcuera C., Santiago y José Antonio Guevara B., *México ante el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos*, Universidad Iberoamericana/Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2003.

Courtis, Christian *et al.* (comp.), *Protección Internacional de Derechos Humanos. Nuevos desafíos*, México, Porrúa/Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2005.

[33] La *Revista Iberoamericana de Derechos Humanos* es una coedición entre la Universidad Iberoamericana, ciudad de México y de la Editorial Porrúa. *http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/default.html* y *http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/pdf/indice_revista_iberoamericana.pdf*.

García Ramírez, Sergio, *Temas de la jurisprudencia interamericana sobre Derechos Humanos. Votos particulares*. Universidad Iberoamericana, Puebla/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana Ciudad de México/Universidad de Guanajuato, 2005.

Guevara B., José A., *Los secretos de Estado: razones, sinrazones y controles en el Estado de Derecho*, México, Porrúa/Universidad Iberoamericana, 2004.

Guevara B., José A., *México frente al Derecho Internacional Humanitario*, Universidad Iberoamericana, 2004.

Guevara B., José A. y Narciso Dal Maso J. (comps.), *La Corte Penal Internacional: una visión Iberoamericana*, México, Porrúa/Universidad Iberoamericana, 2005.

Ortiz Ahlf, Loretta *et al.*, *Ensayos en torno a una propuesta de Reforma Constitucional en materia de Política Exterior y Derechos Humanos*, México, Porrúa/Universidad Iberoamericana, 2004.

Rodríguez Huerta, Tania Gabriela, *Tratados sobre Derechos Humanos. El sistema de reservas*, México, Porrúa/Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2005.

2.5. Capacitación e investigación en derechos humanos

Reconociendo, a partir del Diagnóstico, que los y las integrantes de la Red al momento de cursar la carrera de derecho no les fue impartida la materia de Derecho Internacional de los Derechos Humanos y que dentro de las materias que cursaban (Derecho Penal, Derecho Civil, Derecho Constitucional, entre otras) el contenido hizo una mínima referencia o no hace referencia alguna a los estándares internacionales en materia de derechos humanos, es que se han organizado distintas actividades de capacitación. Las actividades que se han realizado dentro del marco de fortalecimiento de la Educación Legal en Derechos Humanos tenemos las siguientes:[34]

- Nuevos desarrollos jurídicos y currícula para el estudio de los Derechos Humanos
- Mecanismos Internacionales para enfrentar violaciones a los Derechos Humanos

[34] Para mayor información acerca del contenido de cada una de las actividades, favor de consultar: *http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/default.html*.

- Actualidad de los Derechos Humanos en México y en el Mundo
- Implementación del Estatuto de Roma
- Discusión de la Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos 2005: Análisis, Retos y Perspectivas
- Curso de Formación para Profesores y Profesoras en Derecho Internacional Humanitario
- I Curso de Actualización y Estrategias en Litigio Internacional en los Mecanismos Internacionales de Protección a la Persona
- II Curso de Actualización y Estrategias en Litigio Internacional en los Mecanismos Internacionales de Protección a la Persona

No obstante lo anterior, y en virtud de que varios y/o varias integrantes de la Red tienen una preparación en el tema es que han sido invitados o invitadas como ponentes tanto para actividades organizadas por AU y UIA como en por otras instituciones. Además, dos integrantes de la Red están colaborando actualmente en la elaboración de una Ley modelo para prevenir y sancionar la Tortura que incluya los estándares más altos en materia de derechos humanos.

2.6. Materias específicas en Derechos Humanos

Posterior a la creación de la Red, de la elaboración de la Guía, de la organización de cursos de capacitación, AU y UIA consideramos oportuno plantear la inclusión de materias específicas en derechos humanos dentro de los planes de estudio de las carreras de derecho. La inclusión de las materias pretende como mínimo una sobre Derecho Internacional de los Derechos Humanos y de ser posible que se incluyan una materia para preparar a estudiantes a Concursos sobre Derechos Humanos[35] y la instalación de clínicas jurídicas en derechos humanos.[36]

Tres universidades decidieron colaborar con au y uia en la inclusión de estas materias. Las universidades son el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, la Universidad Marista de Mérida y la Universidad Iberoamericana, Torreón. Cada una de ellas incluyó dentro de su plan de

[35] Para mayor información sobre concursos en derechos humanos favor de consultar: *http://www.wcl.american.edu/humright/mcourt/* y *http://www.coladicmx.org/*.

[36] Para mayor información sobre clínicas en derechos humanos favor de consultar: *http://www.wcl.american.edu/clinical/inter.cfm* y *http://www.udp.cl/derecho/clinicasjuridicas.htm*.

estudios la materia en derechos humanos, la preparación de estudiantes para concursos internacionales.[37]

III. CONCLUSIONES

La Educación Legal en Derechos Humanos aún está en un proceso de evolución y por tanto, sigue siendo limitado su efecto en la vida de las personas en México. Ejemplo de lo anterior son las sentencias de la Suprema Corte de Justicia de la Nación que anteriormente mencionamos, y en general, el escaso conocimiento que la comunidad legal tiene sobre el carácter legal que tienen estas normas internacionales.

Tomando en cuenta que desde el año 2004 se elaboró un Programa Nacional de Derechos Humanos a nivel federal, es recomendable que la Secretaría de Educación Pública realice un nuevo Diagnóstico sobre la enseñanza de los derechos humanos en las facultades de derecho y, en caso de encontrar debilidades en el tratamiento de este tema tanto de forma autónoma como de forma transversal, debería inducir, de la forma que se juzgue apropiada, una reforma a los planes de estudio de esas facultades. Esta nueva evaluación permitirá determinar cuánto hemos avanzado con estas iniciativas y cuánto falta por lograr. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por ejemplo, podría fomentar los estudios de posgrado, maestría y doctorado en Derechos Humanos, por medio de becas nacionales e internacionales, así como subvenciones para que los investigadores e investigadoras incorporen estos temas dentro de sus investigaciones y sus cátedras.

[37] En el año 2005, las tres universidades participaron en el Concurso Interamericano de Derechos Humanos que organiza American University, Washington College of Law.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Algunos comentarios sobre la investigación jurídica y la educación superior en materia de derechos humanos en México

Jorge Ulises Carmona Tinoco*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto ofrecer algunos comentarios de carácter general sobre la evolución y la situación actual de los estudios sobre derechos humanos y la enseñanza de los mismos en el nivel de educación superior en México.

Desde el punto de vista normativo, México ha sido un país con una evolución que podemos calificar de sólida y sostenida en la consagración de los derechos de la persona, lo cual se dio en el siglo XIX a través de los diversos documentos constitucionales que tuvieron vigencia en el país y que tuvo un punto culminante en la actual Constitución de 1917, cuyo texto original se convirtió en la pauta en materia de derechos a favor de grupos vulnerables (campesinos y trabajadores), y que ha tenido hasta ahora alrededor de cincuenta modificaciones en el capítulo de derechos fundamentales.

A partir del hecho de que las constituciones han sido el vehículo de expresión de los derechos de la persona, a lo que se ha sumado un enorme desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos, especialmente después de la segunda posguerra, son precisamente los autores de la rama constitucional del derecho y en las últimas décadas quienes escriben sobre temas de derecho internacional, los que se han ocupado por lo regular de comentar el contenido de los derechos.

En México, desde el siglo XIX existen ejemplos notables de obras escritas por grandes constitucionalistas que se ocuparon de comentar especialmente

* Investigador del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM; Investigador Nacional Nivel I.

el catálogo de derechos contenido en la Constitución de 1857. Dichas obras siguen siendo muy útiles en la comprensión de los derechos vigentes, pues se dio el fenómeno que el contenido del catálogo de derechos de dicho documento constitucional, fue incorporado a la Constitución vigente de 1917, sin grandes alteraciones.

En el siglo XX, en plena vigencia de la Constitución de 1917, han existido sin duda grandes aportaciones al estudio de los derechos fundamentales de ésta, trabajos que determinaron en gran medida también el paradigma de la enseñanza de las llamadas "garantías individuales y sociales", como se les denomina en México a los derechos fundamentales y a los de índole colectiva.

No obstante lo anterior, consideramos que salvo notables excepciones,[1] la doctrina mexicana no fue incorporando al estudio de los derechos fundamentales el enorme caudal que representaban los derechos de fuente internacional, cuyo impulso inicial fue marcado principalmente por la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas de 1948.

Si bien México incorporó a su ordenamiento los primeros tratados generales básicos de derechos humanos en 1981, la doctrina que podemos considerar más difundida no llevó a cabo los ajustes del caso a sus obras, lo que fue provocando una injustificada distancia y disociación entre los derechos humanos consagrados en la Constitución y los derivados de instrumentos internacionales de derechos humanos, de manera que sólo los primeros eran considerados como verdaderos *derechos* objeto de tutela primordialmente a través del amparo.

Esta situación se mantuvo por varios años y sólo empezó a modificarse a partir de la creación en México de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y de la conformación del sistema nacional de organismos no jurisdiccionales de protección de los derechos humanos, que además de su labor principal de atención de las quejas por violación a estos, también se les dotó de atribuciones para llevar a cabo estudios, eventos y en general actividades para desarrollar una cultura de derechos humanos en el país.

No obstante lo anterior, es apenas en los últimos años en que la doctrina comenzó a ocuparse en profundidad de la nueva perspectiva generada por la conjugación de los derechos de fuente constitucional e internacional;

[1] *Cfr*. Varios autores, *Los tratados sobre derechos humanos y la legislación mexicana*, México, UNAM, 1981; Antonio Martínez Báez, "Correlaciones entre la Constitución y los Pactos de Naciones Unidas", en el volumen recopilativo de sus *Obras Político-Constitucionales*, t. I, México, UNAM, 1994.

asimismo, se iniciaron en las universidades las cátedras de derechos humanos y de sistemas internacionales de protección de tales derechos, pero como complemento o alternativa optativa al lado de las cátedras tradicionales de "garantías individuales y sociales", en lugar de ser fusionadas y abordadas como el derecho positivo de los derechos humanos vigente en México, lo cual al no ser llevado a cabo, sigue manteniendo la artificiosa división entre derechos que son de contenido idéntico o similar, pero de fuente de diversa (constitucional e internacional), y no obstante esto, siendo que todos integran el ordenamiento jurídico mexicano. Estos son precisamente los temas de que se ocuparán estos breves comentarios.

ACERCA DEL RECONOCIMIENTO HISTÓRICO DE DERECHOS FUNDAMENTALES EN MÉXICO

La evolución constitucional mexicana ha abrevado de tres fuentes principales que le han servido de modelo en diversas etapas históricas, el constitucionalismo español debido a casi tres siglos de dominación; el de Francia, que tuvo destellos en el siglo XIX, primordialmente en la etapa de organización estatal centralista; y el de los Estados Unidos de América, ya que la primera constitución del México independiente se diseño sobre el modelo de la norteamericana de 1787, lo que ha dejado huella en documentos constitucionales posteriores hasta la actual Constitución vigente desde 1917.

Dichas influencias se dejaron sentir en la evolución histórica de la consagración y garantía de los derechos fundamentales. Si bien no hay constituciones mexicanas que hayan carecido de manera absoluta de la consagración de derechos, así sea de forma escasa y dispersa, si se pueden apreciar etapas diferenciadas en dicha evolución. Además, no se debe perder de vista que México transitó por diversos modelos de organización de Estado, lo cual también tiene un impacto en la manera de consagrar y hacer efectivos los derechos.

Una vez que México nació a la vida independiente adoptó la forma federal de Estado, a imagen de la de los Estados Unidos de América, y así se vio reflejado en la Constitución mexicana de 1824, que no contenía un catálogo elaborado de derechos fundamentales y que sólo se hallan algunos de éstos en diversas partes del texto. La ausencia de una parte dogmática de la Constitución se ha atribuido al hecho de que se tomó como modelo el texto de la Carta Magna norteamericana, pero sin haber tomado en cuenta

las primeras diez enmiendas de 15 de diciembre de 1791, que constituyen el *Bill of Rights*¸ entre otras cosas porque se entendía antes de dichas modificaciones que la consagración de tales derechos correspondía al ámbito interno de los Estados integrantes de la federación.

En efecto, en los Estados Unidos de América la consagración de los derechos básicos iniciaron en algunas de las Declaraciones locales,[2] antes que a nivel Federal se estableciera el referido *Bill of Rights*.[3] Así, de forma similar, en México se dejó también esto se dejó en el ámbito de las entidades de la Federación.[4]

Años después, durante la vigencia de las llamadas *Siete Leyes Constitucionales* de 1835 que inauguraron la etapa centralista de México en el siglo XIX, ya se aprecia la ampliación de los derechos y su presentación ordenada, mismos que son encontrados en la primera y en la quinta de las leyes constitucionales mencionadas, esta vez bajo la influencia francesa. Más tarde, con la vuelta al régimen federal marcado por el *Acta de Reformas* de 1847, que puso en vigor nuevamente a la Constitución de 1824 con algunas modificaciones, el tema de la consagración de los derechos fundamentales (de cuyo catálogo carecía el texto constitucional referido), se asignó a una ley secundaria de las denominadas *leyes constitucionales* que se pretendía que desarrollaran el texto constitucional y que se distinguían del resto de la legislación por no poder ser modificadas, sino hasta pasado cierto tiempo de su entrada en vigor. El *Acta de Reformas* resulta significativa porque fue el primer instrumento constitucional en consagrar a nivel nacional el *juicio de amparo* como instrumento de garantía de los derechos de la persona.

La conformación de un catálogo unificado, consolidado y amplio de derechos fundamentales, lo encontramos finalmente en la Constitución Federal de 1857, antecedente directo y en muchos aspectos casi idéntico al texto original del capítulo I de la Constitución vigente de 1917, que ha sido reconocido por la adición de los derechos colectivos o de grupos sociales desfavorecidos, como son los trabajadores y campesinos.

[2] Entre las que se pueden mencionar las de Virgina (12 de junio de 1776), Pennsylvania (28 de septiembre de 1776), Maryland (11 de noviembre de 1776), Carolina del Norte (18 de diciembre de 1776), Vermont (8 de julio de 1777). Véase a este respecto, Gregorio Peces Barba *et al.*, *Derecho Positivo de los Derechos Humanos*, Madrid, Debate, 1987, pp. 97 y ss.

[3] Éstas pueden ser consultadas en castellano en la obra Gregorio Peces Barba *et al.*, *Derecho Positivo de los Derechos Humanos*, Madrid, Debate, 1987, pp. 116-118.

[4] Un panorama sobre los derechos humanos en la historia constitucional de mexicano puede encontrarse en Carlos R. Terrazas Salgado, *Los Derechos Humanos en las Constituciones Políticas de México*, 4ª ed., México, Miguel Ángel Porrúa Librero-Editor, 1996, especialmente pp. 49-67.

Es precisamente durante la vigencia de la Constitución de 1857 y como explicación y comentario al catálogo de derechos de ésta, que surgieron varias de las más notables obras de juristas del siglo XIX, como por ejemplo José María Lozano,[5] o Isidro Montiel y Duarte,[6] entre otras. En el siglo XX y lo que va del presente pueden mencionarse como ejemplo las obras de Felipe Tena Ramírez,[7] Jorge Carpizo,[8] Ignacio Burgoa,[9] Miguel Carbonell,[10] Ariel Rojas Caballero,[11] Juventino V. Castro,[12] Héctor Fix Zamudio[13] y Salvador Valencia Carmona,[14] Rodolfo Lara Ponte.[15]

CARACTERES GENERALES DEL ELENCO DE DERECHOS VIGENTE

El catálogo de derechos fundamentales del Título Primero, Capítulo I, de la Constitución de 1917 ha sido objeto de reforma constitucional en poco más de cincuenta ocasiones, pero también diversos preceptos han permanecido inalterados desde su entrada en vigor. Es en las últimas tres décadas en las que se ha acentuado la incorporación de derechos relacionados con la vivienda, salud, menores, familia, información, prohibición de la discriminación, personas y poblaciones indígenas, privacidad de comunicaciones, derechos de la víctima del delito, del inculpado en materia penal, entre otros. Cabe señalar que los cambios señalados han sido orientados de manera particular por los compromisos internacionales que ha adquirido el país a propósito

[5] José María Lozano, *Estudio del Derecho Constitucional Patrio en lo Relativo a los Derechos del Hombre*, 4ª ed. facsimilar, México, Porrúa, 1987.

[6] Isidro Montiel y Duarte, *Estudio sobre Garantías Individuales*, 6ª ed. facsimilar, México, Porrúa, 1998.

[7] Felipe Tena Ramírez, *Derecho Constitucional Mexicano*, 29 ed., México, Porrúa, 1995.

[8] Jorge Carpizo, *Estudios Constitucionales*, 5ª ed., México, UNAM/Porrúa, 1996; y del mismo autor, *La Constitución Mexicana de 1917*, 10ª. ed., México, Porrúa, 1997; y *Nuevos Estudios Constitucionales*, México, Porrúa/UNAM, 2000.

[9] Ignacio Burgoa O., *Las Garantías Individuales*, 35ª ed., México, Porrúa, 2002.

[10] Miguel Carbonell, *Los Derechos Fundamentales en México*, México, UNAM/Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2004.

[11] Ariel Rojas Caballero, *Las Garantías Individuales en México, su Interpretación por el Poder Judicial de la Federación*, México, Porrúa, 2002.

[12] Juventino V. Castro, *Garantías y Amparo*, 7ª ed., México, Porrúa, 1991.

[13] Héctor Fix Zamudio, *Ombudsman y Derechos Humanos*, México, CNDH, 1993.

[14] Héctor Fix Zamudio y Salvador Valencia Carmona, *Derecho Constitucional Mexicano y Comparado*, 4ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2005.

[15] Rodolfo Lara Ponte, *Los Derechos Humanos en el Constitucionalismo Mexicano*, México, UNAM/Cámara de Diputados, 1993.

de la ratificación de los tratados internacionales de derechos humanos, que inició en la década de los ochenta y que se ha acelerado en los últimos diez años, de manera que en la actualidad México es estado parte en casi la totalidad de los instrumentos internacionales vigentes en la materia, tanto al nivel universal, como regional.[16]

Por lo que se refiere al catálogo de derechos de la Constitución Federal, se observa una falta de sistematización adecuada, están por una parte separados los derechos civiles de los políticos y, por la otra, los de naturaleza civil están entremezclados con algunos de los derechos económicos, sociales y culturales, aunque la exigibilidad de éstos últimos no se puede llevar a cabo de la misma manera que los primeros, respecto de los cuales por los menos desde el ángulo del derecho internacional los Estados, además de *respetar* y *proteger*, están obligados a establecer instrumentos de garantía para hacerlos valer, mientras que en caso de derechos económicos, sociales y culturales el deber principal es de *satisfacer* de manera progresiva y hasta el máximo de los recursos disponibles. Los propios derechos civiles no están plasmados en un orden adecuado, pues aunque comparten la naturaleza de ser derechos humanos, en los instrumentos internacionales por lo regular se observa un orden que va del derecho a la vida, luego a la integridad personal, a la libertad personal, la libertad de expresión, el derecho de reunión o asociación, y así continúa con el resto de los derechos, lo cual ayuda a su identificación, determinar su entidad en caso de colisión de derechos y facilita su estudio y divulgación.

Por otra parte, ahora sobre el grupo de derechos humanos vigentes en México, se puede afirmar que no se agota en la Constitución Federal y, con respecto exclusivamente a los que contiene esta última, no todos los derechos están contenidos en el Título Primero, Capítulo I, sino que algunos se encuentran en partes diversas de la Constitución y, de manera similar, hay contenidos normativos que no corresponden a la categoría propia de derechos de la persona, pero que se encuentran precisamente dentro del mencionado Capítulo I, lo cual evidencia un cierto grado de falta de técnica sobre el tema en particular.

Para comprender adecuadamente el sentido y alcance del catálogo de derechos humanos previstos en el orden jurídico mexicano, no basta con

[16] Una compilación reciente y actualizada de los instrumentos ratificados por México es el volumen editado por el Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea. Derechos Humanos, Instrumentos de Protección Internacional, México, Secretaría de Relaciones Exteriores-Comisión Europea, 2004.

señalar las fuentes o los materiales normativos de donde emana, hay también que hacer referencia al papel trascendente que desempeñan los criterios judiciales de los órganos jurisdiccionales, tanto internos como internacionales, que en orden a la aplicación de tales derechos los interpretan, dándoles sentido, alcance y armonía con otros derechos de igual categoría.

Nos referimos más concretamente a los criterios de los órganos nacionales con atribuciones para formar jurisprudencia vinculante, pero también a aquellos órganos judiciales internacionales cuyos criterios integran la interpretación definitiva de los tratados internacionales de derechos humanos. En el primer caso, la Suprema Corte de Justicia de la Nación, el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación y los Tribunales Colegiados de Circuito, que al interpretar la Constitución en los asuntos sometidos a su conocimiento, actualizan y armonizan los contenidos normativos de los derechos humanos. De esta manera, no basta con tener presente las disposiciones que contienen derechos humanos, sino la interpretación que de los mismos han hecho los tribunales en casos concretos.

En el ámbito internacional sucede algo similar, pues la Corte Interamericana de Derechos Humanos, como intérprete último de los instrumentos internacionales que tienen vigencia en el continente americano, a través de sus atribuciones consultiva y contenciosa han ido decantando los alcances de los derechos humanos y los deberes de los Estados con respecto a éstos, en orden a su aplicación concreta.

En un sentido más amplio, también resultan relevantes los criterios interpretativos que van desarrollando sobre los mismos derechos instituciones como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y los organismos similares en las entidades federativas; pero también a nivel internacional a través de la labor que realiza la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y los Comités de supervisión de tratados en el marco de la Organización de las Naciones Unidas, éstos últimos a través de las observaciones generales que regularmente emiten y en los casos en que tienen atribuciones para resolver quejas o peticiones de violaciones a derechos humanos en casos concretos.

En la actualidad es innegable la interrelación de los criterios originados a nivel interno e internacional, como determinantes para comprender el sentido y alcance de los derechos humanos, en especial porque los tales criterios se refieren en muchas ocasiones a la interpretación de los mismos derechos y formulados en términos muy similares. Esto hace necesario que se deba tener presente al momento de exigir o de aplicar las disposiciones

de la Constitución Federal, de los tratados internacionales o de las constituciones locales en materia de derechos humanos, los criterios generados por los tribunales internos y aquellos provenientes de órganos internacionales cuya competencia ha aceptado México.

Por otra parte, los propios tribunales y autoridades internos deben aplicar las normas y los criterios internacionales sobre derechos humanos, pero también los órganos internacionales podrían utilizar en ciertos casos los criterios generados por los órganos jurisdiccionales, en especial los Tribunales, Cortes o Salas constitucionales, pues ambos deciden sobre un mismo estándar que son los derechos humanos. De lo contrario, podrían generarse criterios divergentes o asimétricos, que significarían un obstáculo a la aplicación, goce y ejercicio de los derechos humanos.

LOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA DENOMINACIÓN DE LOS DERECHOS DE LA PERSONA EN MÉXICO

El primer tema sobre el que procede hacer un comentario es la denominación misma "de las garantías individuales" que da nombre al Título Primero, Capítulo I, de la Constitución vigente, que abarca del Artículo 1 al Artículo 29 inclusive del texto constitucional, denominación que en ocasiones se utiliza como sinónimo o inclusive es contrastada con la de *derechos humanos* o con la de *derechos fundamentales*.[17]

La idea de considerar a los derechos de la persona como *garantías,* fue una idea surgida entre los revolucionarios franceses para quienes la consagración de los derechos en un documento constitucional era un hecho de tal magnitud que era suficiente para lograr su eficacia, lo cual estaba alejado de la realidad y así se ha reconocido en los propios documentos constitucionales que como parte de su evolución han acentuado la necesidad de consagrar además de derechos, los instrumentos de *garantía* que permitan protegerlos y hacerlos efectivos ante su trasgresión o desconocimiento. Así,

[17] *Cfr*. Héctor Fix Fierro, "Comentario al artículo 1º de la Constitución Federal" en Instituto de Investigaciones Jurídicas, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, comentada y concordada*, t. I, 18ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2004, en especial p. 4; Jorge Ulises Carmona Tinoco, "La Incorporación de los Derechos Humanos en las Constituciones Locales Mexicanas", en Ricardo Méndez Silva (coord.), *Derecho y Seguridad Internacional, Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, México, UNAM, 2005, pp. 3 y ss.

la denominación de *garantías individuales* se encuentra ya históricamente superada en opinión de la doctrina.[18]

Por otra parte, la denominación *derechos humanos*, es indicativa de aquellos derechos inherentes a la persona humana, sin los cuales no es posible que ésta subsista o se desarrolle plenamente en el plano individual o colectivo. Dicho término ha sido difundido universalmente desde la segunda posguerra y en especial a partir de la Carta de las Naciones Unidas de 1945 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, para hacer referencia a los derechos básicos de la persona humana, reconocidos al nivel interno e internacional. Desde el punto de vista del derecho internacional, los derechos humanos pueden surgir a la vida jurídica mediante su reconocimiento por las fuentes del derecho internacional, tanto las usualmente reconocidas por el Estatuto de la Corte Internacional de Justicia (Art. 38),[19] como las que conforman el llamada *soft law* o derecho derivado del funcionamiento de los órganos internacionales de promoción, supervisión y de garantía.[20]

En la actualidad, los derechos humanos pueden tener también expresión en las constituciones de los Estados, dando lugar a la categoría de los llamados *derechos fundamentales*[21] que poseen el valor, la autoridad y la jerarquía de las normas constitucionales, y cuya observancia puede ser garantizada mediante las figuras derecho procesal constitucional aplicables, según el Estado de que se trate. Desde este punto de vista, los derechos

[18] Sobre la evolución y la noción actual de las garantías constitucionales *Cfr*. Héctor Fix Zamudio, *Estudio de la Defensa de la Constitución en el Ordenamiento Mexicano*, México, UNAM/Porrúa, 2005, pp. 57 y ss.

[19] Dicho precepto señala: "Art. 38. 1. La Corte, cuya función es decidir conforme al derecho internacional las controversias que le sean sometidas, deberá aplicar: a. las convenciones internacionales, sean generales o particulares, que establecen reglas expresamente reconocidas por los Estados litigantes; b. la costumbre internacional como prueba de una práctica generalmente aceptada como derecho; c. los principios generales de derecho reconocidos por las naciones civilizadas; d. las decisiones judiciales y las doctrinas de los publicistas de mayor competencia de las distintas naciones, como medio auxiliar para la determinación de las reglas de derecho, sin perjuicio de lo dispuesto en el Artículo 59. 2. La presente disposición no restringe la facultad de la Corte para decidir un litigio *ex aequo et bono*, si las partes así lo convinieren."

[20] Sobre la naturaleza y los alcances del *soft law* véase Mauricio Ivan Del Toro Huerta, "El fenómeno del soft law y las nuevas perspectivas del derecho internacional", en *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, vol. VI, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2006, pp. 513-549.

[21] Véase, a este respecto, Humberto Nogueira Alcalá, Teoría y dogmática de los derechos fundamentales, México, UNAM, 2003, p. 58; Manuel Aragón, "Constitución y Derechos Fundamentales", en *Congreso Internacional sobre el 75 Aniversario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, UNAM, 1993, p. 9.

humanos comprenden a los derechos fundamentales, pero no se agotan necesariamente en ellos, pues los primeros también abarcan, entre otros, a los llamados derechos económicos, sociales y culturales; que si bien en ciertos casos también pueden hacerse efectivos a través de los instrumentos de garantía constitucional, por lo regular en las constituciones se consagran como *normas programáticas*.

Dichas normas son aquellas a través de las cuales el poder constituyente, en vez de regular directa e inmediatamente determinados intereses, se limita únicamente a trazar los principios para ser cumplidos por sus órganos (legislativos, administrativos y judiciales), como programas de sus respectivas actividades, con el propósito de realizar los fines sociales del Estado.[22] El objeto de este tipo de normas es precisamente configurar los fines sociales a que se dirige el Estado y la sociedad, de acuerdo con las exigencias del bien común, de esta manera, toda ley o norma integrantes del orden jurídico nacional deben conformarse a la pauta indicada, al menos tendencialmente, por las normas programáticas de la Constitución.[23] En otros términos, se trata de normas constitucionales que establecen directrices para la consecución progresiva de metas, por lo que los deberes que surgen de éstas son de *comportamiento*, más que de *resultado.*

En este sentido, la categoría de los derechos fundamentales en México correspondería primordialmente a las llamadas *garantías individuales*, pero ambos son a su vez parte del género *derechos humanos*, que primordialmente por la vía de la ratificación de tratados internacionales son incorporados al orden jurídico mexicano y se convierten en derechos nacionales de fuente internacional.

Con la incorporación a nivel constitucional en México de la figura del ombudsman en 1992, se reconoció implícitamente en la propia Carta Fundamental que los derechos integrantes del catálogo de las llamadas *garantías individuales* son en realidad derechos humanos, pero no los únicos que tienen el deber de respetar y proteger las autoridades. En efecto, en la parte conducente del Artículo 102, apartado B, se señala expresamente que el objeto de protección de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y de los organismos similares en las entidades federativas son *los derechos*

[22] *Cfr*. Afonso Da Silva, *Aplicabilidade das Normas Constitucionais*, 2a. ed., Sâo Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1982, pp. 70-75 y 126-147, existe traducción al castellano publicada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM en el 2003, realizada por Nuria González Martín. Véase, también, Humberto Quiroga Lavie, "Sobre la Interpretación Constitucional", en *La Interpretación Constitucional*, México, UNAM. 1975. pp 107-117.

[23] *Cfr*. Da Silva, Aplicabilidade das Normas Constitucionais… *op. cit.*, nota anterior, pp. 141-143.

humanos que ampara el orden jurídico mexicano, esto es, no sólo las garantías individuales y sociales, sino los derechos humanos que tienen vigencia en el ámbito interno, sin señalar una fuente única y exclusiva de tales derechos. Cabría también señalar el texto vigente del Artículo 2º constitucional, apartado A, fracción III, que dispone el reconocimiento a que los pueblos y las comunidades indígenas apliquen en ciertos casos sus propios sistemas normativos, *respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres*, aunque consideramos que técnicamente la distinción entre garantías y derechos humanos es impropia y bastaba con señalar esta última para entender comprendidos también a las primeras.

Como puede observarse, la denominación misma del Título Primero, Capítulo I, de la Constitución Federal mexicana, no ha permanecido únicamente en el plano del debate doctrinal (de hecho ha disociado más que unificado los estudios sobre el tema), a lo cual se suman también diversas iniciativas de modificación constitucional recientes, presentadas por legisladores de diversos partidos políticos y por el propio el titular del Ejecutivo, en las que se observan algunas variantes, como son la de proponer como denominación "De los derechos fundamentales", o algunas no muy adecuadas como las de "De los Derechos Humanos y las Garantías Individuales" o viceversa, que sitúan ambas categorías como separadas entre sí, cuando en realidad la primera incluye a la segunda. No obstante, consideramos que si se reconoce plenamente el rango constitucional de los instrumentos internacionales de derechos humanos, cuando complementen, refuercen o consagren derechos adicionales a los ya previstos, no habría obstáculo alguno para utilizar apropiadamente la sola denominación "De los Derechos Humanos".

Análisis crítico de los modelos didácticos vigentes en la enseñanza de los derechos humanos

Explicación del modelo clásico basado en las categorías derivadas de la Revolución Francesa en garantías de igualdad, libertad, propiedad y seguridad jurídica

En México, la enseñanza superior de los derechos humanos por mucho tiempo se redujo únicamente a las llamadas garantías individuales y sociales, no

obstante que, especialmente a partir de la segunda posguerra, se observó en el escenario mundial una evolución notable de los derechos fundamentales desde la adopción en 1948 de las dos Declaraciones, Universal y Americana, y la entrada en vigor en 1953 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, éste último con el carácter de un tratado internacional.

No obstante lo anterior, un sector de la doctrina ya había llamado la atención sobre la influencia francesa posrevolucionaria en la denominación del capítulo de garantías individuales.[24] De acuerdo con tales ideas, los derechos de la persona estaban garantizados con su sola consagración en un documento constitucional.

Esto provocó que en México no se distinguieran adecuadamente los derechos fundamentales o sustantivos de las llamadas "garantías constitucionales", que son los mecanismos e instrumentos de garantía, sobre todo de carácter procesal, previstos a nivel constitucional para la protección de los derechos de la persona.

La influencia francesa en la consagración de los derechos fundamentales en algunos de los más importantes documentos constitucionales del siglo XIX y en la Constitución de 1917, determinaron naturalmente que el estudio de las "garantías individuales" se llevara a cabo de acuerdo con el modelo francés, que catalogaba los derechos fundamentales en garantías de libertad, igualdad, propiedad y seguridad jurídica. Estos fueron a su vez los postulados de carácter liberal-individualista que inspiraron la Revolución Francesa de 1789.

En relación con el contenido específico del catálogo, ante la dispersión y falta de sistematización de los derechos en la propia Constitución, que comentamos párrafos arriba, la doctrina ha intentado diversos criterios para abordarlos de manera ordenada y los ha clasificado usualmente en derechos de igualdad, libertad y seguridad jurídica. En la primer categoría están aquellos derechos que proscriben categorías o distinciones de trato, derechos exclusivos y prerrogativas particulares que impliquen una distinción irrazonable o incompatible con la dignidad humana, por ejemplo, la prohibición de la discriminación, de títulos nobiliarios, o de tribunales o leyes particularizadas, la igualdad jurídica entre hombres y mujeres; en la segunda, se hallan las prerrogativas que puede ejercer toda persona en diversos planos, físico o

[24] Sobre la evolución y la noción actual de las garantías constitucionales *Cfr*. Héctor Fix Zamudio, *Estudio de la Defensa de la Constitución en el Ordenamiento Mexicano*, México, UNAM/Porrúa, 2005, pp. 57 y ss.

espiritual, de carácter cívico o social, como son la libertad de expresión, de reunión, de asociación, de trabajo, de tránsito, de residencia, entre muchas otras; los derechos de seguridad jurídica son aquellos que vinculados a la exigencia del cumplimiento de la ley en todos los ámbitos de actuación de las autoridades; a la prohibición de actos de autoridad arbitrarios, así como al establecimiento de las etapas, formas y competencias que dan sentido a la actuación regular de las autoridades; el respeto al debido proceso, como condición para la afectación o perturbación legítima de los bienes o derechos de las personas; ejemplos de derechos de esta índole son: el derecho de petición; la exigencia de debida fundamentación y motivación de los actos de autoridad; los derechos de los indiciados, inculpados, procesados y sentenciados en materia penal, así como de las víctimas u ofendidos del delito; los principios rectores del proceso y en general de la impartición de justicia en las diversas áreas del ordenamiento. Además de estos grupos clásicos o tradicionales de derechos, se encuentran otras categorías más recientes calificadas por lo regular como *nuevos derechos*, que hace referencia a temas como la protección de la familia y de los menores, paternidad responsable, salud, vivienda o medio ambiente saludable, los términos en que es aceptada la jurisdicción de la Corte Penal Internacional, entre otros.[25]

De ahí que, siguiendo el modelo tradicional que comentamos, los derechos fundamentales se catalogan por lo regular de la siguiente manera:[26]

- Garantías de libertad: las previstas en los artículos 1, 2, 4, 12 y 13 de la Constitución.
- Garantías de igualdad: que se encuentran en los artículos 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 24 y 28.

[25] Las diversas clasificaciones de derechos de acuerdo con los artículos correspondientes de la Constitución, pueden ser consultados en Héctor Fix Zamudio y Salvador Valencia Carmona, *Derecho Constitucional Mexicano y Comparado*, 4ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2005, pp. 435 y ss; Jorge Carpizo, *Estudios Constitucionales*, 5ª ed., México, UNAM/Porrúa, 1996, pp. 484-486; Ignacio Burgoa, *Las Garantías Individuales*, 35ª ed., México, Porrúa, 2002, pp. 192 y ss; Miguel Carbonell, *Los Derechos Fundamentales en México*, México, UNAM/Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2004, pp. 44 y ss; Rodolfo Lara Ponte, *Los Derechos Humanos en el Constitucionalismo Mexicano*, México, UNAM/Cámara de Diputados, 1993, pp. 165-173.

[26] Para la evolución y algunos comentarios sobre los derechos, véase LV Legislatura de la Cámara de Diputados, *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones*, 4ª. ed., México, LV Legislatura de la Cámara de Diputados/Miguel Ángel Porrúa, 1994; Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, comentada y concordada*, cinco tomos, 18ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2004.

- Garantías de propiedad: contenidas en el Artículo 27 constitucional.
- Garantías de seguridad jurídica: contenidas en los artículos 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23.

La consagración de los derechos de los trabajadores y campesinos en la Constitución de 1917, sumó a los derechos de corte individualista las mal denominadas "garantías sociales", previstas en los artículos 27 y 123 constitucionales.

Implicaciones didácticas de la aplicación del modelo clásico

El modelo clásico de análisis y enseñanza de los derechos humanos llevó a ser reducido al estudio de las garantías individuales y sociales, distribuidas en los rubros de igualdad, libertad, seguridad jurídica, propiedad y garantías sociales heredadas, como se señaló, de la concepción resultado de la Revolución Francesa.

El programa de estudio de las garantías individuales en las escuelas de derecho, han seguido por lo regular el modelo tradicional, de manera que en los cuatro rubros mencionados agrupan los artículos del capítulo de garantías individuales de la Constitución, así como las garantías sociales y los preceptos relacionados con el capítulo económico de la misma (artículos 25, 26 y 28).

Como consecuencia de adoptar este modelo, basta una sola modificación del Constituyente permanente a la Carta Magna o el traslado de contenidos de un artículo a otro, como sucedió con algunos artículos a propósito de la reforma en materia indígena, para que los programas de estudios deban ser adecuados a los cambios realizados.

Por otra parte, el modelo tradicional parece ignorar que en muchas ocasiones un solo precepto constitucional establece derechos de distinto tipo y alcance, en este sentido la repetición del número de un artículo constitucional en distintos rubros, sólo acarrea confusiones innecesarias en los alumnos y en los profesores, puesto que no se menciona con exactitud a que párrafo o fracción se está haciendo referencia.

La referencia por número de artículo de los preceptos de la Constitución sobre derechos humanos, deriva necesariamente en la explicación teórico-dogmática de tipo exegético de tales preceptos, esto es, la exposición en clase se limita y tiene como marco únicamente el texto preciso de

la Ley Fundamental, a la manera de la escuela de la exégesis francesa del siglo XIX.

Así, la clase se convierte en la explicación de un largo catálogo de derechos y de sus limitaciones constitucionales, sin otros criterio que los cuatro rubros tradicionales. En este mismo sentido, se privilegia la exacta demarcación de cada derecho, de acuerdo con la categoría a la que pertenece, pero de manera aislada. De esta forma, no son correlacionados los derechos ni entre los propios artículos de la Constitución, ni mucho menos con los establecidos en los tratados internacionales de derechos humanos.

Esto provoca que se privilegie la descripción precisa más que la postura crítica de los derechos fundamentales, a partir de que no da lugar a la comparación. Por limitarse exclusivamente al texto constitucional, también se pierde la riqueza del análisis comparativo con las constituciones de otros países e impide el estudio prospectivo de los derechos.

De igual manera, al no ser correlacionadas las garantías individuales con los derechos de fuente internacional previstos en los tratados internacionales que forman parte del orden jurídico interno, se crea un desfasamiento que en la práctica profesional tiene consecuencias negativas. En efecto, el desconocimiento de los derechos humanos previstos en los tratados internacionales es provocado por considerados como ajenos al ordenamiento, no obstante que son normas internas perfectamente exigibles y aplicables.

Otro aspecto a considerar es que no ha existido hasta ahora un desarrollo interpretativo-jurisprudencial notable de cada derecho, por la preeminencia del control de legalidad vía el juicio de amparo con base casi exclusivamente en los artículos 14 y 16 constitucionales, lo cual también hace escasa la referencia a casos prácticos decididos por los tribunales.

Estas consideraciones llevan, desde el punto de vista didáctico, a privilegiar las el aprendizaje mnemotécnico preciso del contenido de los artículos constitucionales. En efecto, si es el texto y sólo el texto de la Constitución lo que interesa, pues que mejor técnica de estudio-aprendizaje que la memorización puntual de cada uno de ellos.

El sistema tradicional no es capaz de explicar la incorporación de "nuevos derechos", en virtud de que los mismos no "encuadran" en las categorías clásicas de igualdad, libertad, propiedad y seguridad jurídica, con lo cual se va generando un cajón de sastre donde son recluidos éstos. Tal es el caso, por ejemplo, de la reforma en materia indígena de 14 de agosto de 2001, cuyo antecedente inmediato fue la llevada a cabo en 1992, mediante la cual se adicionaron diversos derechos a favor de los pueblos indígenas en el

Artículo 2º constitucional, se complemento el Artículo 1º y se suprimió el primer párrafo del Artículo 4º constitucional.

A partir de la explicación del esquema y las deficiencias del modelo de enseñanza tradicional de los derechos humanos, reducido a las garantías individuales y sociales, corresponde ahora hacer algunos comentarios del impacto que tiene esto en diversos aspectos relacionados con los estudiantes de derecho.

Consecuencias negativas en la formación de los estudiantes de derecho

El esquema tradicional de enseñanza de las garantías individuales y sociales impacta negativamente la formación de los estudiantes de derecho, de acuerdo con las siguientes consideraciones:

La categorización crea esquemas conceptuales rígidos, que impiden la consideración amplia y más rica de los derechos fundamentales, inclusive más allá de su aspecto meramente normativo. El esquema tradicional favorece la postura positivista de acercamiento a los derechos fundamentales, de manera que se privilegia por sobre todo el texto normativo, antes que la finalidad última de protección de la dignidad humana.

Se limita la capacidad argumentativa del estudiante al concentrarlo en la descripción textual de los derechos, tal y como se encuentran consagrados en el texto constitucional. Desde este punto de vista, cualquier intento argumentativo de contenido pragmático es debilitado por argumentos de autoridad, con base en las decisiones del Constituyente permanente plasmados en la Constitución. En concordancia con lo anterior, se genera la ausencia de actitud crítica hacia los derechos, las fuentes de su consagración, su interrelación e interdependencia y su aplicabilidad.

Consecuencias negativas en el ejercicio profesional

El contenido de los programas de estudio, así como el modelo de enseñanza-aprendizaje que conlleva, tienen impacto académico y también profesional. En efecto, la eficacia de los derechos humanos descansa de manera especial en la competencia profesional de los egresados de las escuelas y facultades de derecho, que una vez que se incorporan al ejercicio de la profesión actúan como autoridades administrativas, jueces, legisladores, abogados postulantes, académicos, docentes y también hay casos en que se convierten en las propias víctimas de las violaciones de los derechos mencionados.

En tal carácter, dichos profesionistas se vuelven creadores, aplicadores y reproductores del derecho y del conocimiento jurídico. Algunas de las críticas que expresamos en el párrafo anterior, adquieren otra dimensión desde esta perspectiva:

Las autoridades por lo regular actúan siguiendo patrones de aplicación e interpretación de los derechos humanos de carácter decimonónico, específicamente formalista y exegético.

Los jueces no están abiertos a planteamientos distintos a los derivados del contenido de los artículos 14 y 16 constitucionales, dejando de la lado en muchas ocasiones la consideración de los derechos humanos a los que éstos sirven de instrumento o vehículo de protección. Esto ha provocado, entre otras cosas, una lamentable pobreza de los criterios judiciales que no han abarcado suficientemente el sentido y alcance de otros derechos fundamentales. No obstante que en muchos países la evolución hacia la consideración de nuevos derechos ha sido abanderada por los propios jueces.

Las autoridades en general no aplican los tratados porque no los conocen, ni tampoco cómo éstos complementan y adicionan las garantías individuales (que les fueron enseñadas artículo por artículo), no obstante que son contienen normas que forman parte del ordenamiento y son perfectamente exigibles y aplicables.

Los abogados rara vez plantean la violación de los derechos humanos, derivada de la correlación e interdependencia de éstos, y menos aún de los contenidos en los tratados internacionales de derechos humanos, mismos que desconocen y ni siquiera saben de que manera están vinculados con las garantías individuales previstas en la Constitución.

Los estudios sobre derechos humanos son sobre todo de carácter descriptivo, y se limitan a "desmenuzar" el texto de los artículos de la Constitución, pero rara vez se hace referencia a la manera en que tal derecho ha sido consagrado internacionalmente y menos aún a su interpretación por parte de los organismos internacionales.

Este esquema es reproducido por quienes se convierten a su vez en docentes, incluso en el programa de estudio de la especialidad en derechos humanos se observa una enorme pobreza de contenido y desvinculación con el desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos.

En la actualidad, los abogados que ignoren los nuevos desarrollos nacionales e internacionales, independientemente a la rama de la actividad profesional que se dediquen, pueden ser considerados como "nuevos tipos de analfabetos jurídicos". En especial tomando en consideración que los

derechos humanos impactan a muchas de las ramas del derecho, ya sea en su consagración normativa o en su aplicación por parte de las autoridades.

Consecuencias negativas en la elaboración de programas de estudio

El esquema tradicional que comentamos también tiene efectos negativos en la elaboración de programas de estudio. En efecto, hasta hace pocos años fue que se comenzó a impartir, con carácter de materia optativa, la asignatura de "Sistemas de Protección de los Derechos Humanos " a nivel licenciatura. También hace poco se incorporó la materia a la currícula del posgrado como "Derechos Humanos" y en la actualidad se imparte en la UNAM toda una especialidad sobre el particular.

El gran error que se cometió fue desvincular la asignatura de garantías individuales y sociales, de los derechos humanos como materia optativa. De hecho debería existir una materia única, que sea enseñada en dos semestres por lo menos, pero que dejara en claro que las garantías individuales y sociales no son otra cosa más que derechos humanos y que éstos, además de estar previstos en la Constitución, también están contenidos en los tratados internacionales.

Lo anterior debería llevarse a cabo, aun contra la inercia imperante y la franca oposición de quienes como docentes y como autoridades académicas, se niegan a estudiar nuevos contenidos y ampliar sus horizontes docentes.

Como corolario de lo anterior, podemos mencionar que el esquema tradicional ha provocado que se haya procedido a la elaboración de programas específicos para la materia de derechos humanos, creando una falsa dicotomía y desvinculación con la asignatura de garantías individuales y sociales, cuyos efectos se dejarán sentir una vez que las primeras generaciones de abogados formados en dichos esquemas se incorporen a la vida profesional.

Explicación del modelo basado en las generaciones de derechos humanos

Existen diferentes maneras de clasificar los derechos humanos con el fin de entender sus alcances y los mecanismos creados para su protección. Una de estas clasificaciones toma en cuenta el tipo de instrumento internacional que contempla a tales derechos (universal, regional, general o específico);

otra clasificación se basa en consideraciones sobre la aparición, el reconocimiento y, por lo tanto, la protección de los derechos humanos desde el punto de vista histórico (derechos de primera, segunda y tercera generación); una de las clasificaciones clásicas, que además tienen efectos prácticos relevantes, es la que divide a los derechos por una parte en civiles y políticos y, por la otra, en económicos, sociales y culturales.

Desafortunadamente, estas clasificaciones en ocasiones van más allá de su propósito inicial de ser un medio para comprender los derechos humanos y facilitar su estudio, para convertirse en una justificación a la falta de voluntad de algunos gobiernos para cumplir con sus responsabilidades y, lo que es peor, para negar la universalidad, indivisibilidad, interrelación e interdependencia de todos los derechos humanos.

El establecimiento y reconocimiento de los derechos humanos ha sido gradual y progresivo. Desde un punto de vista histórico los llamados derechos civiles y políticos fueron los primeros en ser plasmados en documentos jurídicos que permitieron su protección. Posteriormente, hicieron su aparición los llamados derechos económicos, sociales y culturales.

La clasificación de los derechos humanos en generaciones es una idea que se atribuye a Karel Vasak. Desde el punto de vista de este autor, los derechos de primera generación (civiles y políticos), permiten a los individuos estar libres de interferencias arbitrarias por parte del Estado.

Los derechos de segunda generación (económicos, sociales y culturales), están basados en la creación de condiciones por el Estado, que permiten a cada individuo el desarrollo máximo de su potencial.

Los derechos de tercera generación (derechos de solidaridad), como son el derecho al desarrollo, a la asistencia en casos de desastre, a la paz y a un medio ambiente sano, dependen de la cooperación internacional y no simplemente de medidas constitucionales de carácter interno.

La explicación del desarrollo de los derechos humanos con base en "generaciones" ha sido útil para entender con mayor claridad los logros de la humanidad en el reconocimiento progresivo de "nuevos derechos", pero puede erróneamente ser usada para justificar el condicionamiento de las acciones estatales e internacionales hacia la realización plena de los derechos económicos, sociales y culturales, así como de los derechos de solidaridad, al pleno respeto de los derechos civiles y políticos. Lo que es peor, podría servir como fundamento para considerar que solo éstos últimos merecen ser objeto de protección.

En este sentido, hablar de derechos de segunda o de tercera generación, no es equivalente a hablar de derechos de "segunda o de tercera clase o importancia", sólo significa que algunos aparecieron con mayor claridad antes que otros.

En virtud del desvío negativo de la clasificación de los derechos humanos basada en "generaciones", las Naciones Unidas se han preocupado por dejar en claro que todos los derechos humanos son indivisibles, están interrelacionados y son interdependientes. Así lo ha afirmado en diversos documentos como por ejemplo la Proclamación de Teherán de 1968,[27] la Resolución de la Asamblea General 32/130 de 1977 y la Declaración y el Programa de Acción de Viena de 1993.

Por lo que se refiere a la enseñanza de los derechos humanos, consideramos que el modelo que tiene como base la aparición histórica de éstos es un paso más allá de la concepción tradicional inspirada en el modelo francés, pero aún tiene inconvenientes que afectan la enseñanza-aprendizaje de tales derechos.

La propia ex Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, que recientemente fue sustituida por el Consejo de Derechos Humanos, señaló en su resolución 1993/56, que la educación que el conocimiento de los derechos humanos, tanto en su dimensión teórica como su aplicación práctica, debía ser establecido como una prioridad en las políticas educativas de los Estados.

Implicaciones didácticas de la aplicación del modelo generacional

Como aspectos positivos se pueden mencionar los siguientes:

- Posee aspectos positivos con relación al modelo tradicional, pues parte de los derechos humanos reconocidos internacionalmente y no se limita a las garantías individuales y sociales previstas exclusivamente en la Constitución.
- Permite el estudio progresivo de los derechos humanos, con base en su aparición histórica y su reconocimiento, sin distinguir fronteras

[27] En dicha Proclamación se señaló: "13. Como los derechos humanos y las libertades fundamentales son indivisibles, la realización de los derechos civiles y políticos sin el goce de los derechos económicos, sociales y culturales resulta imposible. La consecución de un progreso duradero en la aplicación de los derechos humanos depende de unas buenas y eficaces políticas nacionales e internacionales de desarrollo económico y social".

espaciales, lo cual facilita una comprensión amplia de los derechos y el reconocimiento a su universalidad.
- Deja atrás el sistema basado en los números de artículos, y lo substituye por el estudio por bloques de derechos (a) civiles y políticos, b) económicos, sociales y culturales y c) de solidaridad.

Por otra parte, como aspectos negativos se pueden mencionar:

- Al acentuar el aspecto histórico de los derechos, afecta a la situación de interrelación e interdependencia de *todos* los derechos humanos, más allá del momento de su reconocimiento u origen.
- Las distinciones en generaciones, generan la falsa idea que se debe dar preeminencia al respeto y protección de los derechos civiles y políticos, y una vez que esto ha sido llevado a cabo hasta un grado satisfactorio, entonces se podría exigir el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales, y una vez hecho esto, se podría pensar en intentar cumplir con el derecho al desarrollo, a la paz y a un medio ambiente sano.
- Esta idea se encuentra en franca contradicción con los esfuerzos hechos a nivel internacional para dejar en claro que todos los derechos humanos comparten la misma naturaleza, que tiene como fin el respeto a la dignidad humana, por lo tanto, no es posible supeditar la satisfacción de unos derechos a costa del sacrificio de otros, esto es, los derechos humanos están de tal manera interrelacionados y son interdependientes, que la violación a alguno de ellos, sin importar la "generación" a la que pertenezca, impacta negativamente a otros derechos.
- Del mismo modo, el respeto y la satisfacción de algún derecho afecta positivamente al resto. La interdependencia de los derechos humanos significa que no puede gozarse de los derechos civiles y políticos, sin la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales y viceversa.
- Otra de las características de los derechos humanos es su *integralidad*, que es indicador de que éstos no pueden ser tomados aisladamente, son un conjunto integral.

Como corolario de la enseñanza "generacional" de los derechos humanos es que es de tipo *vertical*, porque parte del orden cronológico en que tales

derechos hicieron su aparición. Sin embargo, resulta insuficiente para explicar las relaciones *horizontales* entre los derechos.

Insuficiencia del modelo generacional a partir de su análisis crítico

La explicación generacional se ha llevado a tales extremos que la efectividad de los derechos se ha visto afectada. Se considera que en virtud de que los derechos civiles y políticos pueden ser exigidos judicialmente, la exigibilidad o justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales es casi nula. La interdependencia e interrelación de los derechos, son cualidades que alejan las diferencias tajantes en la exigibilidad de los mismos, en pro de su eficacia plena.

Por otra parte, el modelo de enseñanza basado en generaciones no es suficiente para explicar adecuadamente instrumentos internacionales de derechos humanos con carácter especializado, puesto que tiene como eje sólo los derechos previstos en los tratados generales, como son los dos Pactos de Naciones Unidas de 1966 y la Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969, así como el "Protocolo de San Salvador" de 1988.

La dinámica producción normativa en materia de derechos humanos, especialmente en las últimas tres décadas, provocaría que nuevas generaciones de derechos se fueran agregando, pero que las mismas se delimitaran con base en criterios arbitrarios, dando lugar a una "generacionitis" de derechos humanos. Esto provocaría la necesidad de modificar los planes y programas de estudio con especial regularidad.

Una doctrina de las generaciones de los derechos humanos se contradice también con una doctrina de la integralidad de tales derechos. Además, la teoría convencional de las generaciones llevada más allá de su utilidad didáctica es falsa, ya que por su esencia rompe el principio mencionado; desde el punto de vista histórico algunos convenios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) son anteriores a la Declaración Universal, así como lo son los derechos de los trabajadores y del trabajo. Por eso es imposible afirmar que los derechos a la educación, el trabajo y la salud pertenecen a una segunda generación. Estos fueron más bien *prenatales*, y cronológicamente los derechos educacionales y culturales se establecieron desde el principio.

El problema en concreto de la teoría convencional es que es una propuesta didáctica a la que después se le fue dando carácter ontológico. Es decir, una propuesta de cómo ordenar los derechos para enseñarlos. La

clasificación de derechos humanos es variable, pero debemos reconocer las deficiencias de la doctrina basada en generaciones, en además en el continente americano ha servido para que los derechos económicos, sociales y culturales sean marginalizados.

Algunos autores, como Gonzalo Elizondo han afirmado "…en más de seis años que llevo trabajando en este campo, jamás he visto un esfuerzo por clasificar los derechos humanos a partir de un estudio profundo de los contenidos. Lo que veo repetir es la teoría de las tres generaciones y me extraña que la gente crea en ella tan ciegamente y permanezca tranquila".[28]

Explicación del modelo basado en los bienes jurídicos protegidos o tipología de los derechos humanos

El modelo que proponemos como aportación en el presente trabajo, tomaría en cuenta el bien que mayormente se protege, y se analizaría de manera horizontal y comparativa. Esto es, por ejemplo, si se trata de la protección a la vida, se estudiarían los diversos preceptos previstos en la Constitución que tienen relación directa e indirecta con la protección de aquella.

Asimismo, se tomarían en cuenta las normas previstas en los tratados de derechos humanos que hacen referencia al tema. Esto permitiría una visión panorámica de las distintas modalidades de protección y garantía del derecho a la vida. Este tipo de análisis a su vez permite la comparación con las Constituciones de otros Estados.

Lo anterior se vería complementado con el estudio de los criterios judiciales nacionales e internacionales que se han emitido al respecto.

La discusión sobre el sentido y alcance del derecho a la vida, permitiría a los alumnos desarrollar al máximo su creatividad y capacidad argumentativa, con base en la Constitución, los tratados, los criterios jurisdiccionales y demás fuentes normativas. De manera que no hay una frontera a priori del derecho señalado, sino que la misma se va conformando de acuerdo con los enfoques, casos relevantes y, sobre todo, la situación de la realidad nacional y mundial vigentes.

De manera paralela al estudio del análisis de los derechos tomando como pauta el contenido sustancial del bien protegido, podría también utilizarse como una forma de tipificar los derechos, la pauta teórica de

[28] Pedro Nikken *et al.*, *Antología Básica en Derechos Humanos*, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1994, p. 301.

asumir el tema a partir de los principios de integralidad, interrelación e interdependencia, haciendo la diferencia entre derechos medios y derechos fines. Lo mismo podría afirmarse si se enriquece además el análisis con la jurisprudencia nacional e internacional conforme vaya conformándose.

En los derechos humanos hay un valor supremo, que algunos consideran que es felicidad humana, pero es preferible denominarle plena realización de la persona humana. Frente a este valor central todos los derecho se aplican juntos, pero unos están más cerca de dicha finalidad esencial y otros son medios, no por ello menos importantes, para conseguir tales fines. Por ejemplo, la dignidad. Todos la tenemos por que en sentido estricto es una condición dentro del sistema, por el hecho mismo de ser humano. Más no es en sí misma un valor.

La libertad es un típico derecho medio y adquiere sentido pleno cuando se ejerce hacia un fin. Tal vez esto sorprenda, pero el derecho a tener una familia es un derecho medio, porque incluso hay ocasiones en que la propia fami lia nos abandona. No obstante, es necesario estudiar a cabalidad una propuesta clasificatoria a partir de las anteriores.

Gonzalo Elizondo ha afirmado "sin duda el tema de las tipologías es apasionante, incluso estudiando un solo derecho como es el derecho a la vida, que es un concepto claro y distinto. Y cuando se empieza a analizar qué es la vida, cuándo empieza y cuándo termina, el derecho se torna polémico".[29]

Por supuesto el modelo que se propone está acorde con la naturaleza de los derechos humanos y sus características de indivisibilidad, interdependencia, interrelacionalidad e integridad. Así, se transmitiría la idea de que todos los derechos humanos valen lo mismo como tales, pero se distinguen en la forma o mecanismo para su exigibilidad.

No obstante lo anterior, no habría obstáculo para invocar en una reclamación por la violación al derecho a la vida, aspectos más generales como la violación simultánea del derecho a la salud o a un medio ambiente sano. Esto es, se podrían apreciar con mayor riqueza las obligaciones negativas y positivas del Estado respecto de cada derecho fundamental.

Implicaciones didácticas de la aplicación del modelo propuesto

El modelo basado en los bienes tutelados y en la tipología de derechos "medios" y derechos "fines", permitirían en principio romper con el esquema

[29] *Ibid.*, p. 302.

clásico de enseñanza basado exclusivamente en la cátedra magistral. En su lugar, operaría un sistema de enseñanza de participación activa de los alumnos, que les permitiría desarrollar habilidades de razonamiento, investigación y argumentación.

El material didáctico que estaría al alcance sería no sólo la Constitución, sino también los cerca de cien instrumentos internacionales de derechos humanos de los que México es Parte. Asimismo, serían utilizados los criterios del Poder Judicial de la Federación compilados en discos compactos de fácil y económico acceso, así como la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, de la Corte Europea de Derechos Humanos, los criterios de Comisión Interamericana de Derechos Humanos y de los Comités creados en virtud de tratados, todo este material está al alcance vía INTERNET.

Con lo anterior, también se contribuye a ampliar las posibilidades de los estudiantes al acercarlos a las tecnologías y fuentes de información que están al alcance en la actualidad. También existe un importante aparato doctrinal, tanto nacional como extranjero, de autores connotados sobre los diversos temas; tanto el manejo de la fuentes bibliohemerográficas como de otro tipo, admiten el uso de estrategias de enseñanza modernas.

Finalmente, podemos agregar que el material propuesto aseguraría un conocimiento teórico-práctico, del que hasta ahora carecen los modelos tradicional y el basado en generaciones, pues se recurriría con frecuencia al estudio de casos concretos decididos por órganos jurisdiccionales internos e internacionales. Esto a su vez permitiría dinámicas de grupo y ejercicios de "moot Court" o simulacros, que acercarían al estudiante lo más posible a la práctica real de la protección de los derechos humanos, desde diversas perspectivas.

El impacto de la aplicación del modelo propuesto en la práctica jurídica y la eficacia de los derechos

El modelo que se propone, además de robustecer la interrelación de los derechos en su estudio, también puede significar un avance con relación a la eficacia de los mismos.

Hasta ahora, considerar de manera fragmentada o disociada, por ejemplo, a los derechos fundamentales de los derechos humanos de fuente internacional, ha tenido un impacto negativo en la eficacia de los mismos. La *rigidez* dogmática en al enseñanza ha tenido efectos en la exigencia de los derechos y en la labor de los operadores jurídicos al aplicar el ordenamiento.

Consideramos que el modelo que se propone, permite una alta dosis de creatividad en los planteamientos por parte de los abogados y otorga a los operadores jurídicos un importante margen de decisión en pro de los derechos de la persona; esto es, se trata de un modelo cuyos límites no están *pre determinados*, sino que iría conformándose con miras a casos concretos y conforme lo vaya exigiendo la evolución frente a nuevas situaciones o incluso derechos emergentes.

De esta forma, los "casilleros" en los que hasta ahora se ha confinado a los derechos se irían desvaneciendo, para formar un catálogo "vivo" de derechos, con altas posibilidades de evolución constante.

Desde otro ángulo, esta perspectiva también acercaría los modelos nacional e internacional de decisión y de aplicación de los derechos, porque operarían sobre la base de estándares normativos afines, y no como hasta ahora sucede, que se distingue dos planos de eficacia disociados y que cada uno corre por cuenta propia, lo cual genera discrepancias que perjudican al punto central que es el goce y respeto efectivo de los derechos humanos.

Uno más de los beneficios de abordar el tema de los derechos desde este ángulo, es allanar el camino a la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales, por la cual se está pugnando ya desde hace ya varias décadas.

Es cierto que la operatividad de un modelo como el que se propone requerirá cambios de concepción en la doctrina, que deberá abandonar el modelo *clásico* y el de *generaciones* o mostrarlos tan sólo como una etapa de la evolución a este respecto, así como un replanteamiento de sus obras; asimismo, también se requerirá por supuesto forman una nueva generación de docentes calificados para diseñar nuevos contenidos y hacerlos llegar a la comunidad estudiantil de los diversos niveles de enseñanza, lo cual ira paulatinamente venciendo las inercias existentes que se resisten al cambio favorable, simplemente porque así han realizado su labor docente por años, lo cual es una tradición que se opone a las necesidades actuales.

EL NUEVO PARADIGMA PARA LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

Si bien a lo largo del presente trabajo hemos hecho de alguna manera referencia a la situación de la doctrina en materia de derechos humanos en México,

es importante dedicar algunos comentarios específicos sobre el particular, en especial desde el ángulo de la investigación jurídica en la materia.

En primer lugar consideramos que el panorama que expusimos acerca de los modelos didácticos de los derechos humanos en México, tiene plena aplicación y también incluye lo ocurrido con la doctrina mexicana. En un primer momento docencia y doctrina se han influenciado mutuamente, de manera que los propios planes de estudio seguían por lo regular a las obras más difundidas en la materia, de forma que si éstas no se actualizaban o evolucionaban, los contenidos y la docencia de alguna manera permanecían *rezagados* o *estancados.*

En este sentido, las obras generales iban dirigidas más a satisfacer una necesidad docente a nivel de educación superior, es especial a nivel licenciatura, en lugar de tener por objetivo profundizar en la investigación de los derechos o generar nuevo conocimiento, se trata por lo regular de una *doctrina* meramente descriptiva, que a duras penas utilizaba incluso los criterios judiciales que se iban produciendo, en la explicación de los derechos. Esto también contribuyó a la expansión del modelo clásico de enseñanza de los derechos.

Por otra parte, es precisamente a partir de la importante labor editorial de los organismos autónomos de protección no jurisdiccional de los derechos humanos,[30] en especial de la Comisión Nacional, que desde la década de los años noventa del siglo pasado, se ha ido conformando un catálogo cada vez más numeroso de obras que abordan dichos temas desde muy diversos ángulos.[31] Asimismo, también han surgido esfuerzos notables de difusión de los estándares internacionales o compilación de instrumentos de derechos humanos y de la jurisprudencia internacional.[32]

De igual manera, se debe destacar como una obra de las más relevantes para comprender los derechos fundamentales en México la denominada

[30] Véase por ejemplo la reciente publicación de la obra *Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos. Curso de Alta Formación de Derechos Humanos*, México, Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos/Unión Europea, 2005.

[31] Muchas de ellas pueden consultarse en línea a texto completo en el sitio de la CNDH: *www.cndh.org.mx*.

[32] Pueden consultarse a este respecto las obras Sergio García Ramírez (coord.), *La Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*, México, UNAM, 2001; Miguel Carbonell *et al*. (comps.), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos, instrumentos básicos*, 2ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2003; Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea, *Derechos Humanos, Instrumentos de Protección Internacional*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores/Comisión Europea, 2004.

Los Derechos del Pueblo Mexicano, gracias a la iniciativa de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, que ha sido renovada constantemente y en la que han participado los más importantes académicos y autores nacionales en sus diversas ediciones y volúmenes.[33] Dicha obra contiene además la evolución normativa de los preceptos, textos constitucionales de otros países, y la jurisprudencia nacional, pero en su próxima edición que se encuentra en preparación también se hará referencia a los derechos de fuente internacional.

Si bien los derechos humanos ha sido una constante en la agenda de del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM,[34] también se reconocen actualmente los aportes, entre otras instituciones importantes, de la Universidad Iberoamericana, que además de llevar a cabo uno de los pocos programas de maestría en derechos humanos en el país, hace poco inició con la publicación de la Revista Iberoamericana de Derechos Humanos, que se suma a diversas publicaciones vinculadas al sello de dicha institución académica.

Una mención muy especial merece por una parte la obra de Héctor Fix-Zamudio,[35] que ha llevado la batuta por lo que se refiere a los estudios sobre derechos humanos y de los instrumentos de garantía interna e internacional de los mismos, en una labor incansable de investigación jurídica por varias décadas, que supo además combinar con un desempeño notable en la judicatura mexicana e internacional. Son precisamente esta clase de estudios, los que han permitido e inspirado a nuevas generaciones a pre-

[33] Los datos de una de las ediciones de dicha obra son los siguientes: LV Legislatura de la Cámara de Diputados, *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones*, 4ª. ed., México, LV Legislatura de la Cámara de Diputados/Miguel Ángel Porrúa, 1994.

[34] Véanse entre muchas otras: Varios autores, *Veinte años de evolución de los derechos humanos,* México, UNAM, 1974; Varios autores, *Los tratados sobre derechos humanos y la legislación mexicana*, México, UNAM, 1981; Varios autores. *La Protección Internacional de los Derechos Humanos, normas y procedimientos*, número 1 de los *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, México, UNAM, 1986, y más recientemente. Humberto Nogueira Alcalá, *Teoría y dogmática de los derechos fundamentales*, México, UNAM, 2003; Ricardo Méndez Silva (comp.), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*, México, UNAM, 2002.

[35] Entre sus obras pueden mencionarse Héctor Fix-Zamudio, *Ensayos sobre el Derecho de Amparo*, 3ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2003; *Latinoamérica: Constitución, Proceso y Derechos Humanos*, México, UDUAL/Miguel Ángel Porrúa, 1988; *Protección Jurídica de los Derechos Humanos, estudios comparativos*, 2ª ed., México, CNDH, 1999; *Justicia Constitucional, Ombudsman y Derechos Humanos*, México, CNDH, 1997; en coautoria con Salvador Valencia Carmona, *Derecho Constitucional Mexicano y Comparado*, 4ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2005; *Estudio de la Defensa de la Constitución en el Ordenamiento Mexicano*, México, UNAM-Porrúa, 2005.

ocuparse por continuar y renovar la investigación jurídica en materia de derechos humanos en México.

En años recientes comienza a surgir nuevas obras que se espera que influyan a nuevas generaciones, y que están diseñadas desde otra perspectiva, algunas de ellas combinando los derechos con su interpretación judicial interna y otras dándoles un enfoque moderno acorde con la teoría constitucional de punta. No obstante lo anterior, consideramos que aún hay vacíos que colmar, pues hasta ahora son todavía aislados los estudios que combinen en una sola obra: doctrina, fuentes normativas, así como jurisprudencia, tanto internas como internacionales, así como análisis comparativos y estudios de casos concretos.

Dado lo basto del tema, la investigación jurídica tiende a la especialización, de manera que más que los tratados generales de antaño, que pretendían abarcar la totalidad de los derechos, ahora los avances se han observado sobre todo en artículos y obras colectivas sobre derechos humanos en específico, por lo regular resultado de importantes eventos que han sido cada vez mayores en número. Esto muestra una tendencia, pero también una necesidad de concentrar en puntos concretos los estudios sobre derechos humanos por una parte, y de la generación de posiciones propias en México sobre el particular.

Lo anterior debido a que hay también se siente una creciente influencia de la doctrina europea en general, en particular de España, y también norteamericana, en la que los estudios generales han pasado a ser obras especializadas que analizan cada derecho en particular. Los países latinoamericanos, entre ellos México, deben hacer un esfuerzo por generar conocimiento propio, lo cual aportaría a los temas de derechos humanos la visión *desde el terreno* y experiencias latinoamericanas, que difiere en ocasiones de la perspectiva de regiones o países más desarrollados. De esta manera, podrían proponerse soluciones *ad hoc* a los problemas acuciantes del respeto a los derechos humanos en la región y también influir con ellas en países de otras regiones.

Por último, consideramos que es notable el camino recorrido, pero hace falta sumar mayores esfuerzos y más que arribar a resultados cúspide, generar una dinámica que permita la renovación constante del conocimiento y permita acercar este a la realidad social de la vigencia y efectividad de los derechos humanos. Esto es, debemos pasar de una etapa meramente informativa o de divulgación, a la formativa de creación de cuadros docentes y de investigación, y por supuesto también fortalecer la etapa ejecutiva o de

eficacia de los derechos por parte de los operadores jurídicos. De esta manera, podemos afirmar que están abiertas una serie de posibilidades para el desarrollo vigoroso de la investigación jurídica y por supuesto desde otras disciplinas, con relación a los derechos humanos en México.

BIBLIOGRAFÍA

Aragón, Manuel, "Constitución y Derechos Fundamentales", en *Congreso Internacional sobre el 75 Aniversario de la Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, UNAM, 1993.

Burgoa O., Ignacio, *Las Garantías Individuales*, 35ª ed., México, Porrúa, 2002.

Carbonell, Miguel *et al*. (comps.), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos, instrumentos básicos*, 2ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2003.

———, L*os Derechos Fundamentales en México*, México, UNAM/Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2004.

Carmona Tinoco, Jorge Ulises, "La Incorporación de los Derechos Humanos en las Constituciones Locales Mexicanas", en Ricardo Méndez Silva (coord.), *Derecho y Seguridad Internacional, Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, México, UNAM, 2005.

Carpizo, Jorge, *Estudios Constitucionales*, 5ª ed., México, UNAM/Porrúa, 1996.

———, *La Constitución Mexicana de 1917*, 10ª ed., México, Porrúa, 1997.

———, *Nuevos Estudios Constitucionales*, México, Porrúa/UNAM, 2000.

Castro, Juventino V., *Garantías y Amparo*, 7ª ed., México, Porrúa, 1991.

Da Silva, Afonso, *Aplicabilidade das Normas Constitucionais*, 2a. ed., Sâo Paulo, *Revista dos Tribunais*, 1982.

Del Toro Huerta, Mauricio Ivan, "El fenómeno del soft law y las nuevas perspectivas del derecho internacional", en *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, vol. VI, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, 2006.

Fix Fierro, Héctor, *Los Derechos Políticos de los Mexicanos*, un ensayo de sistematización, número 8 de la Colección de Cuadernos de Divulgación sobre Aspectos Doctrinarios de la Justicia Electoral, México, Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2005.

———, "Comentario al Artículo 1º de la Constitución Federal", en Instituto de Investigaciones Jurídicas, *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, comentada y concordada*, t. I, 18ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2004.

FIX-ZAMUDIO, Héctor, *México y la Corte Interamericana de Derechos Humanos*, 2ª ed., México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1999.

———, *Justicia Constitucional, Ombudsman y Derechos Humanos*, México, CNDH, 1997.

———, *Latinoamérica: Constitución, Proceso y Derechos Humanos*, México, UDUAL/Miguel Ángel Porrúa, 1988.

———, *Protección Jurídica de los Derechos Humanos, estudios comparativos*, 2ª edición, México, CNDH, 1999.

———, *Ensayos sobre el Derecho de Amparo*, 3ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2003.

———, *Estudio de la Defensa de la Constitución en el Ordenamiento Mexicano*, México, UNAM/Porrúa, 2005.

——— y Salvador Valencia Carmona, *Derecho Constitucional Mexicano y Comparado*, 4ª ed., México, UNAM/Porrúa, 2005.

GARCÍA RAMÍREZ, Sergio (Coord.), *La Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*, México, UNAM, 2001.

LARA PONTE, Rodolfo, *Los Derechos Humanos en el Constitucionalismo Mexicano*, México, UNAM/Cámara de Diputados, 1993.

LOZANO, José María, *Estudio del Derecho Constitucional Patrio en lo Relativo a los Derechos del Hombre*, 4ª ed. facsimilar, México, Porrúa, 1987.

LV LEGISLATURA DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS, *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones*, 4ª. ed., México, LV Legislatura de la Cámara de Diputados/Miguel Ángel Porrúa, 1994.

MARTÍNEZ BÁEZ, Antonio, "Correlaciones entre la Constitución y los Pactos de Naciones Unidas", en el volumen recopilativo de sus *Obras Político-Constitucionales*, t. I, México, UNAM, 1994.

MÉNDEZ SILVA, Ricardo (comp.), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*, México, UNAM, 2002.

MONTIEL Y DUARTE, Isidro, *Estudio sobre Garantías Individuales*, 6ª ed. facsimilar, México, Porrúa, 1998.

NIKKEN, Pedro *et al.*, *Antología Básica en Derechos Humanos*, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1994.

Nogueira Alcalá, Humberto, *Teoría y dogmática de los derechos fundamentales*, México, unam, 2003.

Noriega Cantú, Alfonso, "Las ideas jurídico-políticas que inspiraron las declaraciones de derechos del hombre en las diversas constituciones mexicanas", en *Veinte años de evolución de los derechos humanos*, México, unam, 1974.

Peces Barba, Gregorio *et al.*, *Derecho Positivo de los Derechos Humanos*, Madrid, Debate, 1987.

Programa de Cooperación sobre Derechos Humanos México-Comisión Europea, *Derechos Humanos, Instrumentos de Protección Internacional*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores/Comisión Europea, 2004.

Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos, *Curso de Alta Formación de Derechos Humanos*, México, Programa de Fortalecimiento Institucional de Organismos Públicos de Derechos Humanos/Unión Europea, 2005.

Quiroga Lavie, Humberto, "Sobre la Interpretación Constitucional", en *La Interpretación Constitucional*, México, unam, 1975.

Rabasa, Emilio, *Historia de las Constituciones Mexicanas*, 3ª ed., México, unam/Porrúa, 2004.

Rojas Caballero, Ariel, *Las Garantías Individuales en México, su Interpretación por el Poder Judicial de la Federación*, México, Porrúa, 2002.

Tena Ramírez, Felipe, *Derecho Constitucional Mexicano*, 29 ed., México, Porrúa, 1995.

Terrazas Salgado, Carlos, *Los Derechos Humanos en las Constituciones Políticas de México*, 4ª ed., México, Porrúa, 1996.

Varios autores, *Los tratados sobre derechos humanos y la legislación mexicana*, México, unam, 1981.

———, *La Protección Internacional de los Derechos Humanos, normas y procedimientos*, número 1 de los Cuadernos del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la unam, México, unam, 1986.

———, *Veinte años de evolución de los derechos humanos*, México, unam, 1974.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Educación legal con perspectiva de género

Regina Tamés*

Abordaré un tema que desde la Oficina en México del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) se ha considerado de suma relevancia trabajar, que es la incorporación de la perspectiva de género en la educación legal. Este trabajo es un eje fundamental para lograr el respeto, promoción y protección de los derechos humanos y en particular el derecho a la igualdad de todas las personas.

Como es sabido, el sistema educativo legal, en la mayoría de los casos, replica esquemas de subordinación, exclusión y discriminación, fortaleciendo estereotipos que afectan a amplios sectores de la sociedad "marcados por diferencias de clase, género, edad, procedencia geográfica (desigualdad rural-urbana), apariencia física, 'normalidad' y cultura".[1] Esta enseñanza del derecho, reafirma la reproducción de roles tradicionales de las mujeres y de los hombres, generando relaciones desiguales de poder entre los géneros.[2]

En este sentido, probablemente uno de los retos más importantes a los que se enfrentan día a día las personas para lograr un verdadero respeto a los principios de igualdad y no discriminación, consiste en que gran parte de las violaciones que se comenten en su contra subyacen aspectos culturales, incluidos los legales.

El Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México, elaborado por la oacnudh y entregado al Presidente Vicente Fox en diciem-

* Oficial de Derechos Humanos de la Oficina en México del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

[1] Alicia Gurdián Fernández, *Tocando la puerta y dejando el recado... ¿Cómo incluir la equidad de género en un proyecto curricular en derecho?*, San José Costa Rica, Instituto Latinoamericano De las Naciones Unidas Para la Prevención del Delito Y Tratamiento del Delincuente (ILANUD), Programa Mujer, Justicia y Género, 2001, p. 13.

[2] *Ibidem*.

bre de 2003, resalta entre sus recomendaciones y propuestas, la necesidad de promover la eliminación de estereotipos de género.[3]

Como es de su conocimiento, el marco jurídico mexicano, tanto a nivel federal como estatal, si bien ha logrado avances importantes en los últimos años, todavía tiene grandes lagunas en cuanto al reconocimiento y la protección de los derechos de las mujeres y la igualdad de género. A su vez, México ha firmado y ratificado una serie de tratados internacionales para la protección de las personas, mismos que forman parte del derecho interno.

Sin embargo, a pesar de todos estos avances, existe todavía un desconocimiento generalizado del contenido tanto de las leyes como de los tratados internacionales, lo que impacta o dificulta el que las personas puedan lograr un pleno respeto y protección de sus derechos sin distinción alguna.

Parte importante de este desconocimiento, se debe a la falta de planes educativos formales como no formales que incluyan la enseñanza de derechos humanos con perspectiva de género. No se cuenta con cursos especializados en temas de género, ni en teoría de género como sucede en otros países de América Latina. Asimismo, hay pocos programas de educación continua que abordan el tema.

Una línea de acción posible para mejorar esta situación es trabajar con profesores y profesoras de las facultades de derecho.

La necesidad de trabajar con los programas de los distintos cursos que se imparten en estas facultades es evidente y fue confirmada, entre otras, por investigaciones realizadas por el Instituto Latinoamericano de Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente (il anud), en las que se estableció que una de las causas de la indiferencia frente a estos temas en los operadores de la ley, es la ausencia de los mismos de la currícula de la carrera de derecho. El il anud, después de examinar un gran número de programas de Derecho de facultades de Latinoamérica, encontró una virtual ausencia de las preocupaciones relacionadas con los derechos humanos de las mujeres, en general, así como una ausencia de la perspectiva de género en particular.[4]

Frente a este panorama, la oacnudh consideró relevante implementar un proyecto específico que promoviera la incorporación de la perspectiva

[3] Para consultar el texto completo del Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México, puede consultar la página de Internet de la Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: *http://www.hchr.org.mx*.

[4] Para mayor información sobre la Colección "Hacia una nueva enseñanza del derecho", puede consultar la página de Internet del ILANUD en: *http://www.ilanud.cr.or*.

de género en la enseñanza del derecho, por lo que emprendió la tarea de trabajar con las facultades de derecho de distintas universidades, con la finalidad de visualizar la importancia de incorporar una materia específica sobre la problemática de género o bien sobre la protección de los derechos de las mujeres, y que eventualmente se empiece a incorporar la perspectiva de género en todos los cursos tradicionales del derecho como el derecho penal, derecho civil, derecho laboral, por mencionar algunos.

Este proyecto, toma como eje rector los principios básicos de universalidad, interdependencia, indivisibilidad e intrasferencia de los derechos humanos. Este trabajo se enfoca en el ámbito jurídico, toda vez que a través de la educación legal y la promoción del derecho internacional de los derechos humanos se puede incidir en el fomento de un cambio cultural.

Las facultades de derecho comparten responsabilidad en lograr el pleno reconocimiento del derecho a la igualdad, por lo que la existencia de cursos de este tipo es indispensable para la formación de abogados y abogadas.

El primer paso que tomó la oacnudh, habiendo identificando que los debates sobre la incorporación de la perspectiva de género en las facultades derecho están prácticamente ausentes en la academia jurídica mexicana, fue la realización de un taller para contribuir a desarrollar este trabajo en universidades de la ciudad de México y algunas universidades de los estados.

Este taller, al que se denominó "Género, Cuerpo y Derecho: el rol de la Academia Mexicana", se llevó a cabo en mayo de 2005. Esta actividad tuvo como objetivo dialogar y construir propuestas para integrar la perspectiva de género en los cursos tradicionales de derecho en algunas de estas facultades.

Con este taller, la oacnudh logró reunir a un grupo de treinta y dos abogados y abogadas de distintas universidades del país, a quienes se les brindaron herramientas para el análisis de su plan de estudios y se les proporcionó bibliografía sobre género, derecho y derechos humanos, logrando abrir un espacio de intercambio de experiencias.[5]

[5] Los profesores y profesoras participantes en este taller provenían de las siguiente universidades: Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México (UIA); Universidad Autónoma de la Ciudad de México; Universidad La Salle (ULSA); Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey campus Ciudad de México (ITESM); Universidad Autónoma Metropolitana campus Atzcapotzalco (UAM); Facultad de Derecho Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Iberoamericana campus Puebla; Universidad Libre de Derecho en Monterrey, Nuevo León; Universidad de Guanajuato, Guanajuato; Universidad del Valle de Atemajac, Guanajuato; Universidad de Hermosillo, Sonora. Hubo participación también del Instituto Nacional de Ciencias Penales; del Instituto de la Mujer Guanajuatense.

Las conclusiones que resultaron del taller son las siguientes:

- Discutir formas en las que la enseñanza del Derecho puede ser más sensible a las diferencias y problemas de género y los retos que éstas le plantean a la justicia;
- Construir propuestas de seminarios de derechos humanos o clases concretas en Derecho Penal, Constitucional, Familia y Derechos Humanos en los que se aborden temas importantes desde la perspectiva de género;
- Proponer la colaboración y comunicación entre la academia y organismos gubernamentales, no gubernamentales e internacionales que trabajan en estas temáticas;
- Incorporar la perspectiva de género en los planes de estudio de las facultades de derecho;
- Entablar comunicación con la Barra Mexicana, Colegio de Abogados, A.C., específicamente con la Comisión de equidad y género y con la Comisión de Derechos Humanos, para pensar en estrategias conjuntas para la promoción y protección de los derechos de las mujeres con sus miembros;
- Generar recursos bibliográficos y materiales de enseñanza que las incorporen;
- Llevar a cabo investigaciones y actividades académicas sobre justicia, género, sexualidad y derechos reproductivos que den cuenta de la situación jurídica de las mujeres y las minorías sexuales de la región;
- Generar espacios de asistencia jurídica gratuita en las facultades de derecho; y
- Promover la reflexión y la articulación de estrategias para la protección de los derechos humanos en general, y los derechos reproductivos en particular.

Junto a estos esfuerzos existe, asimismo, una iniciativa importante de un grupo de abogadas y abogados académicos cuyos objetivos son promover la reforma de la enseñanza del derecho en Latinoamérica para incorporar las perspectivas de género y sexualidades discriminadas en los contenidos y las metodologías de todas las áreas de la carrera. La Red Latinoamericana de Académico/as del Derecho (Red-Alas), es una iniciativa que surge frente a la ausencia de una red de profesoras(es) de derecho trabajando

de manera coordinada para impulsar los asuntos de género en el ámbito jurídico académico.[6]

Esta Red, a través de la realización de una serie de seminarios, ha podido concluir en términos generales que: hay pocas mujeres en las facultades de derecho de América Latina, y muy pocas que enseñan con perspectiva de género; el trabajo en temáticas de género se reduce a contadas universidades en los países de América Latina; existe un serio problema de legitimación y atracción de las perspectivas de género y de los cursos sobre derechos humanos que incorporan derechos de la mujer; los cursos de feminismo legal son marginales y las profesoras que los imparten no participan en los cargos de decisión de las facultades; y que los cursos que dictan son optativos y con poca demanda.

La Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, continuará trabajando de cerca con las facultades de derecho, y por tanto invita a todas las universidades del país a unir esfuerzos y lograr que el derecho sea una herramienta para la defensa integral de los derechos humanos de todas las personas, sin distinción de género.

[6] Para mayor información sobre la Red Alas, puede consultar la página de Internet: *http://www.red-alas.org*.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Retos de la Educación en Derechos Humanos

Arturo Requesens Galnares*

A pesar de que en los últimos años el tema de los derechos humanos se ha posicionado y ha adquirido un espacio relevante en la sociedad, aún existe una gran confusión sobre el contenido y alcance de estos derechos y sobre las actividades que hoy día realizan las instancias públicas y privadas, nacionales e internacionales en torno a los derechos humanos.

El desconocimiento del tema y/o la falta de interés de profundizar en el estudio del mismo ha provocado que en muchas ocasiones éste se haya desvirtuado socialmente, creando en las personas prejuicios que poco tienen que ver con el fin último que persiguen los derechos humanos: respetar la dignidad de todos los seres humanos.

Desafortunadamente, diversos gobiernos abonan muchos elementos para aumentar la confusión en torno al mismo, logrando restarle importancia a través de la politización del mismo. Pero más allá de ello, no son únicamente los gobiernos los que pueden llegar a crear confusiones, también ciertas organizaciones se prestan en ocasiones al juego que ciertos gobiernos hacen del tema, o relacionan los derechos humanos con una postura ideológica en particular, vislumbrandolo o abordándolo únicamente a través ciertas ideologías

Todas estas actitudes traen confusión a la sociedad en torno al tema de los derechos humanos. Es necesario señalar que la forma de enseñar derechos humanos y quién enseña derechos humanos es un factor que puede ser determinante en la postura que los estudiantes adopten frente al mismo.

Mas allá de estos aspectos y muchos otros que pueden presentarse e influir en la enseñanza de los derechos humanos, es necesario señalar que

* Profesor de Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de la ciudad de México.

sigue existiendo escaso interés sobre el tema tanto en la academia vinculada con el ámbito legal[1] como en la que no está vinculada con este ámbito.

En este sentido la educación en derechos humanos nos presenta muchos y muy diversos retos. En el presente trabajo procuraré abordar algunos puntos que me parecen esenciales para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN INTERDISCIPLINARIA EN DERECHOS HUMANOS

En la mayoría de los espacios en los que se trabaja el tema de los derechos humanos, ya sean instancias públicas o privadas, nacionales e internacionales los profesionales en derechos humanos tienen la necesidad de establecer vínculos con profesionistas de otras áreas. Algunos de los problemas comunes que se presentan cuando surge esta necesidad, son sin duda el uso de un lenguaje distinto y una imposibilidad real de ciertos profesionistas de relacionarse con personas con las que no comparten la misma profesión.

En este sentido, la educación en derechos humanos debe tender a ser mucho más interdisciplinaria. Para sacar adelante un caso de violaciones a derechos humanos no se requiere normalmente únicamente la intervención de abogados o de algún otro profesionista en particular. En la mayoría de las ocasiones se requiere el trabajo conjunto con médicos, psicólogos, antropólogos o sociólogos y desafortunadamente en muy pocas universidades nos enseñan a realizar trabajo conjunto con profesionales con los que no compartimos la misma rama de conocimiento.

Por ello, debe garantizarse un manejo de lenguaje común básico entre los profesionales de derechos humanos. Esto no significa que los psicólogos tengan que estudiar y aprender todos lo términos legales usados por un abogado, ni que los abogados tengan que estudiar medicina y aprender los conceptos que normalmente utilizan, sin embargo, contando con una educación interdisciplinaria se garantizará por un lado el que los estudiosos de los derechos humanos gocen de un lenguaje mínimo común y por otro

[1] Diagnóstico sobre la educación legal en derechos humanos en México. Academia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario del *Washington Collage of Law* de la *American University* y el Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, p. 80.

lado el que adquieran herramientas valiosas para poder trabajar con profesionales de otras áreas.

Además, el abordaje pedagógico de los derechos humanos debe ser integral y no basarse únicamente en un área del conocimiento —poniendo de manifiesto la indivisibilidad de los derechos y su interrelación mutua, sumando al análisis jurídico las perspectivas histórica, política, sociológica, psicológica y antropológica, entre otras.[2]

2. LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DEBE SER PRÁCTICA

La educación en derechos humanos debe de tener un componente eminentemente práctico. En este sentido se requiere enseñar la técnica para la resolución de determinados problemas. Este enfoque no es novedoso, sino que retoma o recupera métodos antiguos (como la retórica aristotélica, la casuística medieval o el estilo del *Common Law* tradicional).[3]

La educación en derechos humanos debe de estar centrada en la formación metodológica, argumentativa, instrumentalista, pragmática, flexible y poco formalista. Si bien los conceptos y aún la doctrina son útiles para una práctica adecuada, estas deben ser reducidas.

Los derechos humanos son mucho más maleables de lo que parecen. Si bien pueden estar clara y expresamente establecidos en las constituciones, tratados internacionales, leyes y demás ordenamientos, su alcance es relativo y varía mucho de quién, dónde y cómo los interpreta. Por si fuera poco, el trabajo de las instituciones que trabajan el tema y las actividades concretas que realizarán con el afán de protegerlos es aún más relativo e incierto. Por ello es necesario que además de enfocarse en el marco teórico de los derechos humanos, se profundice en las diversas estrategias que pueden emprenderse para lograr la prevención y la defensa efectiva de las violaciones a los derechos humanos.

La formación metodológica capacitaría a los estudiantes para un ejercicio profesional práctico mucho más activo, en el cual el egresado estaría dotado de poderosas armas argumentativas para un más hábil manejo de

[2] Ana María Rodino, *Visión y propuestas para la región,* "La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe", México, UNESCO/SRE/UNAM/UIA, 2003, p. 64.

[3] Juan Antonio Pérez Lledó, "Teoría y Práctica en la Enseñanza del Derecho", *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Madrid, 2002.

las situaciones que se le presenten. En este sentido, se debe procurar dejar de lado la enseñanza de carácter memorística y formalista.

La formación práctica permite además al estudiante vincularse con los problemas de su comunidad y relacionar los conocimientos teóricos en la materia con la práctica y los problemas sociales cotidianos. En este sentido, el establecimiento de clínicas de interés público como las existentes en muchas otras universidades de América Latina[4] enriquecerían mucho la formación de los estudiantes.

Aunado a ello, los alumnos de derechos humanos podrían vincularse con alguno de los diversos concursos que existen en la materia a nivel internacional,[5] procurando que en todo caso la universidad otorgue los créditos académicos pertinentes. La participación en dichos concursos es sin duda una experiencia que en muchas ocasiones marca a los estudiantes de por vida en su desarrollo profesional.

Por todo ello, es necesario que en la evaluación de los conocimientos no se priorice la memorización de datos, sino más bien se procuren evaluar las habilidades que haya adquirido el estudiante durante el curso, para la búsqueda de soluciones a los problemas concretos.

3. FORMACIÓN CRÍTICA CON ORIENTACIÓN HUMANISTA

Los derechos humanos no son estáticos, sino más bien dinámicos. Son el resultado de la evolución propia de la humanidad y de la lucha de diversos sectores sociales por su reconocimiento. Es justamente gracias a las posturas críticas propositivas con orientación humanista que se ha logrado el avance en el tema.

[4] Algunas de las Universidades que cuentan ya con clínicas de interés público son la Universidad Católica de Temuco (Chile); la Universidad Diego Portales (Chile); la Universidad Católica del Perú (Perú); la Universidad San Agustín de Arequipa (Perú); la Universidad de Buenos Aires (Argentina); la Universidad Nacional del Comahue (Argentina) y la Universidad de Palermo (Argentina).

[5] Entre algunos de los concursos en derechos humanos a nivel internacional encontramos el *Inter.-American Human Rights Moot Court Competition* que anualmente organiza la *American University.* La competencia sobre litigio ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos "Eduardo Jiménez de Aréchega" que anualmente se organiza en San José de Costa Rica, el simulacro de litigio ante la Corte Penal Internacional "Víctor Carlos García Moreno" que anualmente organiza el Consejo Latinoamericano de Estudiosos del Derecho Internacional y Comparado en la Ciudad de México, entre otros.

La educación en derechos humanos debe tener una orientación políticamente crítica y transformadora ante las injusticias del presente, para procurar en todo momento un mayor reconocimiento de derechos en favor de los individuos y los grupos sociales y el mejoramiento de las instituciones para su debida protección.

Debe procurarse en todo caso provocar en el estudiante una "actitud" emocional de compromiso hacia "la justicia". Esto es de suma importancia ya que, desde mi perspectiva, no se debe enseñar el tema derechos humanos desde una postura neutral, sino de preferencia desde una orientación protectora de las víctimas de violaciones de estos derechos.

En este sentido, se debe proporcionar a los estudiantes las herramientas de investigación necesarias para analizar el contenido propio de los derechos humanos y el trabajo de las instituciones, con el fin de realizar estudios serios en el que se elaboren propuestas de modificación de los mismos. Aunado a ello, debe dotarse a los estudiantes de los conocimientos necesarios relacionados con estrategias para que sus estudios e investigaciones tengan las repercusiones o impacto deseado. Dentro de éstas debe incluirse el trabajo con medios de comunicación, trabajo de *lobby* con congresistas, entre otras.

4. EL PERFIL DE INGRESO DEL ESTUDIANTE

Un aspecto importante que no debe dejarse de lado se relaciona con el perfil del alumno interesado en estudiar el tema de derechos humanos. En efecto, este aspecto es de suma importancia y por ello es necesario el que se revise detalladamente el perfil del candidato a estudiar el tema, sobre todo tomando en cuenta el número limitado de instituciones educativas que se dedican a formar profesionales en la materia.

Para lograr un mejor avance en el reconocimiento y vigencia de estos derechos, se requiere que se de preferencia a los estudiantes que han mostrado un verdadero interés por el trabajo en favor de las víctimas de violaciones a los derechos humanos o el impulso a estos derechos, sobre los estudiantes que únicamente ven en el tema la posibilidad de insertarse en un aparato burocrático en el que sirvan a los intereses de determinado gobierno.

En efecto, es necesario estar claros en algo, de poco sirve para el avance de los derechos humanos en el mundo formar profesionales en esta área cuyo único y principal propósito sea insertarse en las filas de los gobiernos para

contar con funcionarios que se dediquen a justificar las posiciones de éstos ante determinada instancia frente a las violaciones de los derechos humanos que se cometen.

Es claro que ninguna institución educativa puede ni debe definir el futuro profesional de sus egresados, ni de cómo éstos utilizarán los conocimientos y habilidades aprendidos. Sin embargo, considero importante que, a lo menos, el perfil de candidato a realizar sus estudios sea el de una persona interesada en ser un instrumento para la realización de estos derechos y no un obstáculo para su cumplimiento.

5. EL PERFIL DOCENTE

El profesor de derechos humanos, independientemente del área en particular en la que se desarrolle profesionalmente, debe ser una persona que cuente tanto con experiencia práctica como con experiencia en la docencia e investigación en el área.

Los docentes deberán conocer los problemas en derechos humanos que se viven en su comunidad y de preferencia haber trabajado en la búsqueda de soluciones a esos problemas. En este sentido los profesores deben ser un verdadero ejemplo moral e intelectual para sus estudiantes.

El docente debe ser un facilitador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debiéndose evitar el formato de "cátedras magistrales" en el que el profesor revelará a los estudiantes "la verdad" sobre los temas que se exponen. En este sentido, el profesor como facilitador debe ser una persona cercana y accesible a los estudiantes dispuesto a escuchas opiniones y comentarios aún contrarios a las tesis sostenidos por el profesor.

El docente debe preocuparse por sembrar en los alumnos el interés en los temas y de hacerlos responsables de su propio proceso de aprendizaje, impulsando que éstos profundicen cada vez más en ellos.

A partir de dicha postura, será posible esperar de los estudiantes una actitud de colaboración en la dinámica educativa, una conciencia crítica y propositiva, de apertura a la verdad y a la pluralidad, disciplina, espíritu reflexivo y conciencia de la existencia de universos sociales distintos.[6]

[6] David Fernández, *Los derechos humanos en las funciones sustantivas de la universidad.* "La Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe", México, UNESCO/SRE/UNAM/UIA, 2003, p. 43.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

La enseñanza de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario: el camino recorrido por la Universidad Iberoamericana, ciudad de México

Juan Carlos Arjona Estévez* y Ximena Medellín Urquiaga**

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos[1] esta-

* Es Licenciado en Derecho por la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. Egresado de la Maestría en Derechos Humanos por la misma universidad. Actualmente es Coordinador del Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. Las opiniones aquí vertidas son responsabilidad del autor y en ningún momento deben de comprometer la opinión de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

** Es Licenciada en Derecho por la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. Actualmente es investigadora —responsable del Área de Proyectos Especiales del Programa de Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. Las opiniones aquí vertidas son responsabilidad de la autora y en ningún momento deben de comprometer la opinión de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

[1] *Cfr.* Declaración Universal de los Derechos Humanos. Aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, Artículo 26; *Cfr.* Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre. Aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana celebrada en Bogotá, Colombia, de abril a mayo de 1948, Artículo 12; *Cfr.* Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aprobado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Entró en vigor el 3 de enero de 1976. Entró en vigor para México el 23 de junio de 1981, Artículo 13.1; *Cfr.* Protocolo Adicional a la

blecen la obligación de educar en derechos humanos. Es importante mencionar que la obligación de educar en derechos humanos obliga tanto a las personas físicas como jurídicas, en todos los niveles de educación (primaria, media, media superior y superior), ya sea que sean instituciones públicas o privadas.[2] Por su parte, la obligación de educar en Derecho Internacional Humanitario lo encontramos por primera vez en la Convención para la mejora de las Condiciones de los Heridos y Enfermos de los Ejércitos en Campaña, misma que fue ampliada por los cuatro Convenios de Ginebra y sus protocolos adicionales.[3]

A partir de las obligaciones antes señaladas,[4] la Universidad Iberoamericana, ciudad de México, como institución comprometida con la educación

---

Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aprobado durante la decimoctavo periodo de sesiones de la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos en San Salvador, El Salvador, el 17 de noviembre de 1988, Artículo 13. *Cfr.* Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos. Aprobada por la resolución 53/144 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, del 8 de marzo de 1999, Artículos 15-16.

[2] Para analizar la obligatoriedad de las normas de derechos humanos entre particulares, véase Christian Courtis, "La eficacia de los derechos humanos en las relaciones entre particulares", *Revista Iberoamericana de Derechos Humanos*, núm. 1, México, Porrúa/Universidad Iberoamericana, ciudad de México, 2005, pp. 3-34.

[3] *Cfr.* Convención para el Mejoramiento de la Suerte de los Heridos y Enfermos en los Ejércitos en Campaña. Aprobada en Ginebra, Suiza el 6 de julio de 1906. Entró en vigor para México el 4 de junio de 1907, Artículo 26; *Cfr.* Convenio de Ginebra para aliviar la suerte que corren los heridos y los enfermos de las fuerzas armadas en campaña. Convenio de Ginebra para aliviar la suerte que corren los heridos, los enfermos y los náufragos de las fuerzas armadas en el mar. Convenio de Ginebra relativo al trato debido a los prisioneros de guerra. Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra. Aprobados el 12 de agosto de 1949 por la Conferencia diplomática para elaborar convenios internacionales destinados a proteger a las víctimas de la guerra, celebrada en Ginebra del 12 de abril al 12 de agosto de 1949. Entraron en vigor el 21 de octubre de 1950. Entraron en vigor para México el 29 de abril de 1953, Artículos 47 (CI), 48 (CII), 127 (CIII) y 144 (CIV); *Cfr.* Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la Protección de las Víctimas de los Conflictos Armados Internacionales. Aprobado el 8 de junio de 1977 por la Conferencia diplomática sobre la reafirmación y el desarrollo internacional humanitario aplicable en los conflictos armados. Entró en vigor el 7 de diciembre de 1978. Entró en vigor para México el 10 de septiembre de 1983, Artículo 83; *Cfr.* Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional. Aprobado el 8 de junio de 1977 por la Conferencia diplomática sobre la reafirmación y el desarrollo del derecho internacional humanitario aplicable en los conflictos armados. Entró en vigor el 7 de diciembre de 1978. No ha entrado en vigor para México, Artículo 19.

[4] Para más información sobre las obligaciones nacionales internacionales con respecto a la educación en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, véase, en esta misma

en derechos humanos y derecho internacional humanitario, decidió crear, en 1998, el Programa de Derechos Humanos con el objetivo de promover una cultura de derechos humanos que cruce todos los ámbitos de la vida política y social en México, por medio de la educación, la investigación y la difusión.[5] Desde su origen, el Programa de Derechos Humanos ha impulsado la educación en derechos humanos y derecho internacional humanitario en varios sentidos, tomando en consideración el público al que se dirige, los distintos objetivos y las diferentes necesidades de cada uno de éstos.

2. EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

2.1. Maestría en Derechos Humanos

En el año de 1998 se le encomendó al Programa de Derechos Humanos la elaboración de la curricula para la instalación de una Maestría en Derechos Humanos. Desde esa fecha hasta el año 2000, el Programa de Derechos Humanos se enfocó al diseño de la misma y de otros aspectos fundamentales que darían forma e identidad a una maestría que buscaba responder a realidades particulares.

El primer planteamiento consistió, así, en decidir quién sería el público al que se dirigiría la maestría; para ello se analizaron las maestrías con especialización en derechos humanos que existían en ese momento en Estados Unidos de América y en distintos países de Europa. En este proceso se identificó que la mayoría de dichas maestrías exigían como requisito de ingreso el haber estudiado la licenciatura en derecho, y sólo unas cuantas permitían el ingreso de egresados de las licenciaturas en relaciones internacionales y ciencias políticas. Esto conducía a que, del cúmulo de maestrías analizadas, el contenido de la mayoría de ellas estuviera enfocado a un estudio histórico-jurídico de los derechos humanos dejando de lado otras aproximaciones

---

publicación, José Antonio Guevara Bermúdez y Ximena Medellín Urquiaga, "El marco jurídico de la educación superior para la enseñanza de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario".

[5] Cabe señalar que el compromiso de educar en derechos humanos y en el derecho internacional humanitario por parte de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México forma parte un proyecto más amplio impulsado desde la Compañía de Jesús, en el cual está integrado la Asociación de Universidades encomendadas a la compañía de Jesús en América Latina, entre las que se encuentran el Sistema UIA-ITESO.

del tema. De esta forma, se limitaba, además el universo de personas que podrían acceder a estos estudios.

Con estas bases, considerando el público al que se quería llegar, se propuso que la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México, tuviera un corte multi e interdisciplinar, a fin de no excluir de los estudios en derechos humanos a persona alguna, sin importar la profesión o disciplina en la que se hubiese especializado.

Una vez acordado el perfil de los posibles estudiantes, el siguiente paso era determinar ciertas características de la propia maestría, así como los contenidos de las materias específicas. Conciente de los retos que la multi e interdisciplinariedad implica, se consideró apropiado diseñar la maestría de tal forma que se convirtiera en una oferta de educación posgrado de conocimiento y no de especialización. Con esta novedosa aproximación, se abría la oportunidad a personas con diversos y muy amplios antecedentes educativos.

Como se podrán dar cuenta, la tarea no era sencilla. El desarrollo de los contenidos específicos de cada materia, la forma de evaluación de las mismas, e incluso el perfil de los profesores y profesoras debía de responder a las necesidades de una población estudiantil en extremo diversa.

Así, respecto al diseño de la curricula, se decidió que el primer año de estudios de la maestría se enfocara entonces a un estudio multidisciplinar; es decir, el análisis de los derechos humanos durante el primer año se aborda a través de diversas perspectivas: desde el marco jurídico nacional e internacional hasta el análisis sociológico y económico, pasando por los fundamentos filosóficos e históricos. De esta forma se pretende que, en este primer año, los y las estudiantes adquieran los conocimientos básicos que les permitan continuar sus estudios del segundo año con una visión interdisciplinar. En este segundo año se realizan dos seminarios que se dividen, para efectos didácticos, en el estudio de Derechos Civiles y Políticos y en Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En estos seminarios se incluye una materia en la que se explican los distintos mecanismos de protección de derechos humanos.

Además, en este segundo año se realiza el estudio sobre temas concretos que, a lo largo de la existencia de la maestría, han incluido Derechos de los Pueblos Indígenas, Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos, Literatura y Derechos Humanos, Derecho Penal Internacional y Derecho Internacional Humanitario. En el estudio de estos temas concretos, se permite el ingreso de estudiantes de otras maestrías quienes

podrían aportar elementos fundamentales a la discusión, por ejemplo, en caso de que una de las materias de estudio fuese la libertad de expresión y el derecho a la información, los estudiantes de la Maestría en Comunicación son bienvenidos a tomar esa materia.

2.2. Licenciaturas

El Programa de Derechos Humanos también estuvo involucrado en la elaboración de la carátula y temario de la materia *Derechos Humanos* que se imparte a estudiantes de todas las carreras desde el área de Reflexión Universitaria. Esta área se compone de las materias de tronco común para todas las carreras. La enseñanza de los derechos humanos en estas materias, a diferencia de lo que se podría contemplar, no es tarea sencilla.

Debido a la pluralidad de las y los estudiantes, los derechos humanos se deben abordar a partir de un estudio interdisciplinar —a fin de no dejar de lado ninguna ciencia o disciplina. De esta forma, es importante que, a lo largo del curso, se refleje el impacto que los derechos humanos tienen en todos los ámbitos de la vida del ser humano, de modo que los y las estudiantes puedan relacionar este estudio con sus respectivas áreas de profesionalización. Así, por ejemplo, a estudiantes de arquitectura e ingeniería civil es importante hacerles notar que en sus proyectos deben incluir medidas para evitar la discriminación por cualquier discapacidad —visual, motriz, auditiva, etcétera—, además tomar en consideración los derechos culturales en la comunidad en la que van a trabajar. Para estudiantes de Relaciones Industriales o Recursos Humanos, es fundamental la mención concreta sobre los derechos humanos laborales y demás derechos que de éstos se desprenden como son: la seguridad social, evitar la discriminación contra las personas con discapacidad, por razones de género y raza, entre otras.

No obstante lo anterior, la Universidad Iberoamericana, ciudad de México considera trascendental el estudio focalizado a ciencias o disciplinas que tienen mayor relación con los derechos humanos en la vida práctica.

2.2.1. *Derecho*

Sin duda, los y las estudiantes de derecho son las personas con mayor cercanía en la aplicación de los derechos humanos en su vida práctica. En ese sentido, desde la carrera de Derecho se ha impulsado que los y las estu-

diantes cursen de forma obligatoria una materia que incluye los derechos humanos en el sistema jurídico mexicano, ya sean de fuente nacional o de fuente internacional. También, aunque como materias optativas, los y las estudiantes tienen la posibilidad de inscribirse en cursos tales como Derecho Internacional de los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Finalmente, los y las estudiantes tienen la opción de cursar la Clínica de Derechos Humanos, así como prepararse para asistir a concursos internacionales enfocados a simulacros de juicios ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en los cuales, algunos de los casos hipotéticos se analiza la interrelación de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.[6]

Cabe resaltar, que la Universidad Iberoamericana, ciudad de México firmó convenio de cooperación con el Comité Internacional de la Cruz Roja con el propósito de recibir asistencia técnica y capacitación de profesores y profesoras de Derecho de la Universidad, a fin de que cuenten con mayores herramientas para la impartición de la materia de Derecho Internacional Humanitario.

2.2.2. *Relaciones Internacionales*

Considerando que cada gremio requiere una profesionalización distinta, en la carrera de Relaciones Internacionales se ha considerado oportuno resaltar la relación de los derechos humanos dentro de la política internacional. El estudio dentro de esta materia aborda la creación de las Naciones Unidas y demás órganos regionales, así como el impacto de los instrumentos en derechos humanos y los mecanismos de protección creados para tal efecto en las relaciones diplomáticas. Asimismo, en esta carrera se incluyen simulacros de litigio en materia de derechos humanos.

Por otro lado, y en virtud del éxito que se ha obtenido en la enseñanza del Derecho Internacional Humanitario dentro de la Universidad Iberoamericana, el Comité Internacional de la Cruz Roja ha propuesto la ampliación del convenio de cooperación a otras disciplinas entre las que se incluye Relaciones Internacionales.[7]

[6] Para mayor información sobre la estrategia para fortalecer la educación legal en derechos humanos en México, véase, en esta misma publicación, Claudia Martin *et al.*, "Diagnóstico sobre la Educación Legal en Derechos Humanos en México".

[7] Las otras disciplinas en las que se incluirá la enseñanza del Derecho Internacional Humanitario son las carreras de Ciencias Sociales y Políticas, y Comunicación.

2.3. Diplomados en Derechos Humanos

2.3.1. *Acceso a la Justicia, Educación en Derechos Humanos y Participación Política*

En el año 2003, cinco universidades, pertenecientes a la Asociación de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús en América Latina (Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, la Universidad Rafael Landivar, Guatemala, la Universidad Católica de Uruguay Dámaso A. Larrañaga, la Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Iberoamericana, ciudad de México) en colaboración con el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, decidieron organizar un diplomado en derechos humanos con distintas especializaciones. Las especializaciones se determinaron a partir de los problemas comunes que se ven reflejados en América latina; el primero de ellos que consiste en la falta de acceso a la justicia, el segundo la falta de educación en derechos humanos y el tercero a la participación política.

La oferta de cada uno de los diplomados está abierta a todo público; sin embargo en la solicitud de ingreso a cada uno de ellos se analiza el perfil del postulante, y en ocasiones se le sugiere que curse el diplomado que puede aprovechar de mejor manera.

a) *Acceso a la justicia*. Este diplomado tiende a ser jurídico, por lo que el público que más puede aprovechar sus contenidos son aquellas personas con estudios de derecho o que su práctica cotidiana les lleve a tener un acercamiento a conceptos jurídicos, por ejemplo, a defensores de derechos humanos, integrantes de organismos públicos de derechos humanos, entre otros. Es de resaltar que si bien este diplomado está enfocado al análisis del acceso a la justicia de los derechos humanos, se decidió incluir como una de las materias electivas el Derecho Internacional Humanitario, la cual es impartida por la Universidad Javeriana de Bogotá en Colombia,
b) *Educación en derechos humanos.* Este diplomado tiene como propósito el que se conozca y analicen los contenidos del derecho a la educación, así como brindar herramientas para educar en derechos humanos. El público más idóneo para este diplomado, es el personal encargado de diseñar actividades académicas para la educación formal, no formal e informal, (seminarios, talleres, cursos, entre otras) así como profesores y profesoras.

c) *Participación política*. Este diplomado tiene como finalidad que los y las participantes adquieren tanto herramientas jurídicas como políticas para hacer efectiva la participación política de manera transparente bajo los principios de igualdad y equidad. En ese sentido, el público que más se beneficiaría es aquel que está en contacto con los mecanismos de participación política y/o que trabajen bajo la premisa de tener una incidencia política en la elaboración de políticas públicas tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

2.3.2. *Derechos Humanos para periodistas y profesionales de la comunicación*

Este diplomado inicio como un curso en derechos humanos para periodistas y profesionales de la comunicación con el objetivo de ofrecer, a este gremio, las herramientas necesarias para ejercer plenamente la libertad de expresión y el derecho a la información; sin embargo, durante el desarrollo del primer curso nos percatamos de dos necesidades específicas; la primera se refiere a que los y las periodistas y profesionales de la comunicación requieren las herramientas antes mencionadas, y segundo, que además necesitan adquirir conocimientos básicos en derechos humanos para cubrir de mejor forma las noticias y así informar correctamente a la ciudadanía y no vulnerar en su ejercicio los derechos humanos o bien, desinformar a la sociedad creando una cultura de desprecio a los derechos humanos. Estas necesidades se abordaron en el desarrollo del segundo curso, en el que se incorporó, dentro del módulo de derecho internacional de protección a la persona, el Derecho Internacional Humanitario.

En estos momentos, y con la retroalimentación de los y las asistentes a los cursos anteriores, así como de los comentarios precisos de nuestras contrapartes, se ha instalado el *Diplomado en Derechos Humanos para Periodistas y Profesionales de la Comunicación*,[8] en el que se incluyen secciones prácticas sobre notas que reportan temas relacionados con derechos humanos y el manejo de la información que se incluye en las mismas.

[8] El Programa de Derechos Humanos agradece a la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, a la Fundación Prensa y Democracia y, de forma especial, a la Fundación Kornad Adenauer, porque sin su apoyo este diplomado no hubiese sido posible.

2.4. Cursos

2.4.1. *Curso de Actualización y Estrategias en Litigio en los Mecanismos Internacionales de Protección Individual de los Derechos Humanos*

En el año 2004, el Programa de Derechos Humanos decidió incluir como parte de su trabajo, la capacitación de las y los operadores jurídicos encargados de litigar en temas relaciones con los derechos humanos. En ese sentido el público al que se dirige es a integrantes de organizaciones no gubernamentales en materia de derechos humanos dedicadas al litigio nacional e internacional, a integrantes de organismos públicos en derechos humanos, principalmente visitadores, con el propósito de que utilicen la jurisprudencia relevante que en materia de derechos humanos estén desarrollando los organismos internacionales en la elaboración de las recomendaciones. En ese mismo sentido, abogados y abogadas litigantes por cuenta propia, así como los jueces y juezas son aceptados en el curso. Finalmente, los servidores públicos que tienen injerencia directa de litigio en temas de derechos humanos (por ejemplo Secretaría de Relaciones Exteriores, de Gobernación, de Defensa Nacional) son aceptados en el curso.

2.4.2. *Cursos de capacitación para servidores públicos*

Derivado del Programa Nacional en Derechos Humanos, la Administración Pública Federal se comprometió a establecer como parte de la capacitación transversal de las y los servidores públicos el tema de derechos humanos. Para ello y con el propósito de instalar esta capacitación, se solicitó que la Universidad Iberoamericana, ciudad de México desarrollará los contenidos de derechos humanos a partir de las capacidades que se pretenden obtener desde la Administración Pública Federal.

Este curso implica que todos y todas las y los servidores públicos deberán tomar esta capacitación, independientemente de su profesión o disciplina de estudio así como de las funciones que desempeñe. De esta forma, tanto abogados, como administradores, contadores y médicos, entre otros, deberán desarrollar estos conocimientos, lo cual redundará en que los y las aspirante a las plazas que se abran a concurso en la Administración Pública Federal deberán tener, forzosamente, conocimientos básicos en derechos humanos.

2.4.3. *Cursos para profesores y profesores enfocado al conocimiento del Derecho Internacional Humanitario*

En el año 2000, el Sistema UIA-ITESO en colaboración con el Comité Internacional de la Cruz Roja decidió organizar dos cursos sobre Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. En éstos participaron académicos y académicas de Derecho de las seis universidades que integran el sistema, lo cual fomentó, además, el establecimiento de sólidas relaciones entre los académicos y académicas de unas y otras universidades. Los cursos se llevaron a cabo en la ciudad de México y en la ciudad de Guadalajara.

Posteriormente, en el año 2005, la Universidad Iberoamericana, ciudad de México y el Comité Internacional de la Cruz Roja decidieron organizar un Curso de Enseñanza del Derecho Internacional Humanitario dirigido a profesores y profesoras de Derecho,[9] de Relaciones Internacionales, de Comunicación, y de Ciencias Sociales y Políticas. En este curso, además de impartirse los conocimiento básicos en Derecho Internacional Humanitario, se promovieron distintas estrategias de enseñanza, desde una aproximación multi-disciplinar de esta temática.

2.5. Seminarios

Continuamente, el Programa de Derechos Humanos participa y organiza en seminarios en los que se abordan temáticas sobre derechos humanos o de derecho internacional humanitario. Para efectos del presente trabajo queremos resaltar la organización de los Seminarios sobre Educación Superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe.[10] Es importante mencionar que este seminario fue retomado en el marco de la elaboración del Programa de Educación en Derechos Humanos, publicado por la Secretaría de Educación Pública en abril de 2005.[11]

[9] El Programa de Derechos Humanos agradece el apoyo brindado por la Unión Europea para la realización de esta actividad que forma parte de un proyecto más amplio de fortalecimiento de la Educación Legal en Derechos Humanos.

[10] Para mayor información sobre los resultados de estos seminario, favor de consultar: *http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/indices/i_desc_ame_lat%202.pdf*.

[11] Para mayor información sobre el Programa de Educación en Derechos Humanos, véase, en esta misma publicación, José Antonio Guevara Bermúdez y Ximena Medellín Urquiaga, "El marco jurídico de la educación superior para la enseñanza de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario".

2.6. Investigaciones

Concientes de que la labor universitaria implica, además de la docencia, la investigación en temas de actualidad, desde el Programa de Derechos Humanos se ha buscado desarrollar y promover investigaciones en diversas áreas de la protección a la persona. De manera específica, a la fecha, desde este espacio se desarrollan cinco líneas de investigación permanentes, a saber: (i) Derecho Internacional de Protección a la Persona —que engloba el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario—; (ii) Justicia Penal Internacional; (iii) Justicia Transicional; (iv) Medición en Derechos Humanos; (v) Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Buscamos que nuestras investigaciones puedas ser retomadas y utilizadas por diversos sectores de la sociedad, de manera que colaboren en el fortalecimiento de una cultura de respeto y protección a la persona, dentro de nuestra Universidad, en nuestro país y a nivel internacional.

2.7. Publicaciones

Una de las herramientas esenciales en cualquier proceso educativo es, sin duda alguna, el material bibliográfico disponible que responda a las necesidades particulares de los distintos niveles de conocimiento. En este sentido, desde la experiencia educativa de la Universidad Iberoamericana, particularmente en lo concerniente al Derecho Internacional de los Derechos Humanos, hemos identificado una deficiencia en esta área. Es cierto que existen referentes bibliográficos de excelente calidad, sin embargo, la mayoría de ellos resultan ser demasiado especializados y no están disponibles en español.

Ante esta realidad, la Universidad, a través del Programa de Derechos Humanos, ha fomentado la publicación de material que sea de utilidad práctica para la enseñanza de los Derechos Humanos y del Derecho Humanitario. En este contexto, queremos resaltar en particular: (i) la obra *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*,[12] misma que fue diseñada

[12] Claudia Martin, Diego Rodríguez-Pinzón y José Antonio Guevara (comps.), *Derecho Internacional de los Derechos Humanos*, México, Universidad Iberoamericana, ciudad de México/ Academy on Human Rights and Humanitarian Law/Distribuciones Fontamara, 2004.

atendiendo, específicamente, a las necesidades detectadas en el análisis que hemos realizado sobre la situación de la educación en Derechos Humanos y Derecho Humanitario en nuestro país;[13] (ii) el *Glosario de términos básicos sobre derechos humanos*,[14] y (iii) el libro *Derecho Constitucional y Derecho Internacional de los Derechos Humanos*.[15]

Entre otras de las publicaciones de utilidad para la enseñanza superior en estas materias podemos encontrar: (i) *México ante el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos*;[16] (ii) *México frente al Derecho Internacional Humanitario*;[17] (iii) *Breviarios Jurídicos. Trabajadores Migrantes Indocumentados*,[18] y (iv) *Compilación de Instrumentos Básicos de la Corte Penal Internacional*,[19] sólo por mencionar algunas.[20]

3. CONCLUSIONES

La Universidad Iberoamericana, ciudad de México, busca colaborar en la creación y consolidación de una cultura de respeto y protección al ser humano en todos los ámbitos de la vida social. En este sentido, desde hace más de siete años, ha promovido la educación fundamental, intermedia y especializada en Derechos Humanos y en Derecho Internacional Humanitario.

[13] Al respecto, véase en esta misma publicación, José Antonio Guevara Bermúdez y Ximena Medellín Urquiaga, "El marco jurídico para la enseñanza de los Derechos Humanos y del Derecho Humanitario".

[14] Alejandro Anaya Muñoz *et al.*, *Glosario de términos básicos sobre derechos humanos*, México, Universidad Iberoamericana, ciudad de México/Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2005.

[15] Santiago Corcuera Cabezut, *Derecho Constitucional y Derecho Internacional de los Derechos Humanos*, México, Oxford University Press, 2002.

[16] Santiago Corcuera Cabezut y José Antonio Guevara, *México ante el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal/Universidad Iberoamericana, ciudad de México, 2003.

[17] José Antonio Guevara, *México frente al Derecho Internacional Humanitario*, México, Universidad Iberoamericana, ciudad de México, 2004.

[18] Juan Carlos Arjona y Alexandra Haas Paciuc, *Breviarios Jurídicos. Trabajadores Migrantes Indocumentados*, México, Porrúa, 2005.

[19] Alejandro Anaya Muñoz y Ximena Medellín Urquiaga, *Compilación de Instrumentos Básicos de la Corte Penal Internacional*, México, Universidad Iberoamericana, ciudad de México/ Fundación Konrad Adenauer, 2005.

[20] Para conocer el catálogo completo de obras publicadas por la Universidad Iberoamericana, ciudad de México, o elaboradas por algunos de sus investigadores, se puede consultar la página electrónica: *http://www.uia.mx/uiainstitucional/dh/default.html*.

A través del Programa de Derechos Humanos, en coordinación con otras áreas de la propia universidad así como con otras instituciones educativas, organismos nacionales e internacionales y dependencias gubernamentales, buscamos ampliar cada vez más nuestra oferta educativa, a fin de llegar a los actores sociales más relevantes en nuestro país. De la misma forma, buscamos fortalecer esquemas educativos al interior de nuestra universidad, convencidos que la formación de profesionistas responsables y concientes es una de las mejores apuestas que podemos hacer al futuro.

Por medio de estas investigaciones buscamos, asimismo, colaborar a las tareas que dichas actores realizan, de la misma forma que buscamos ser un espacio independiente e imparcial de reflexión y debate. Procuramos promover la constante producción de obras bibliográficas de alta calidad académica que, al mismo tiempo, respondan a las necesidades de los distintos niveles de conocimiento y sirvan para la formación de profesionistas.

A través de este amplio abanico de actividades y propuestas de formación cumplimos no sólo con nuestras convicciones educativas —privilegiar la reflexión hacia y desde la persona— sino que, al mismo tiempo, cumplimos con una obligación que, dirigida a las instituciones educativas públicas y privadas, nos conduce a la consolidación de una democracia profunda y respetuosa desde y en la diversidad, respetuosa de la dignidad humana: la Educación en Derechos Humanos y en Derecho Humanitario.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

La Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos, su adopción e implementación en la Universidad Iberoamericana

Karini Flores*

> "Toda institución (me valgo una vez más de una palabra que habrá que someter a cierto trabajo crítico), toda relación con la institución, por lo tanto, convoca y de antemano, en todo caso, implica una toma de partido en ese campo: tomando en cuenta, efectivamente en cuenta, el campo real, un partido, un tomar posición.
>
> No hay lugar neutral o natural en la enseñanza."[1]

Hace 57 años se adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948). A partir de entonces, la comunidad internacional, en el seno de las Naciones Unidas y de los sistemas regionales de promoción y protección de los derechos humanos han elaborado y adoptado un alto número de Declaraciones, Pactos y Convenciones cuya finalidad ha sido la promoción de una cultura respetuosa de los derechos humanos, la protección y el reconocimiento de los mismos.

Pareciera que, en general, la humanidad se ha puesto de acuerdo en la importancia y urgente necesidad de darle su justo lugar a la persona humana y de repudiar a los transgresores de los derechos humanos.

Se podría pensar, entonces, que la cultura de los derechos humanos ha evolucionado y que la protección de la persona humana está garantizada.

* Departamento de Derecho-Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

[1] Jacques Derrida, "Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente", en Dominique Grisoni (comp.) *Políticas de la filosofía*, México, FCE, 1982.

Algunos podrían asegurar que el mundo, la humanidad, los Estados, sus líderes, las personas en general han asumido la importancia y dignidad que tenemos cada uno de nosotros, sin importar nuestro origen, apariencia, capacidad intelectual, estatus social, económico, entre otros.

El problema es que, a pesar de los avances obtenidos, el grueso de las personas tiene una idea ambigua de qué son los derechos humanos. No nos referimos a los expertos en Derecho Internacional de los Derechos Humanos, ni a los promotores y luchadores por una cultura de los derechos humanos. Hablamos de la sociedad en general. El discurso de los derechos humanos, si no es desconocido por la mayoría de las personas, al menos es ambiguo.

Por un lado, se hacen encuentros internacionales en pro de los derechos humanos; personas de reconocido nivel intelectual, líderes espirituales, políticos y sociales (incluyendo a artistas de renombre) participan en ellos. Por el otro, marchas multitudinarias que pretenden sabotear dichos encuentros, (como el caso de los llamados *globalifóbicos*).[2] En un sentido, la ONU con toda la aportación que ha generado a favor de los derechos humanos, en el otro, grandes potencias ignorando las restricciones impuestas por el Consejo de Seguridad. Observamos y escuchamos a países cuyo discurso fundamental esta centrado en la importancia de los derechos humanos, sin embargo, observamos también que son esos mismos países quienes han adoptado la bandera "derechohumanista" para violar los más fundamentales derechos de los habitantes de otros países.

A nivel local la situación no es distinta. Han sido años de lucha por la reivindicación de nuestras libertades fundamentales. La Revolución mexicana (1910-1917), pionera en la lucha por la búsqueda del reconocimiento de lo que hoy entendemos como derechos económicos, sociales y culturales.

[2] A pesar de que esta palabra se empezó a utilizar desde hace más de una década, no hay posibilidad de obtener una definición en la que los actores sociales estén de acuerdo. Sin embargo, por el momento nos conformaremos con la explicación que aporta Jaime Preciado Coronado, profesor investigador del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Universidad de Guadalajara quien los comprende como "un conjunto de actores heterogéneos formados por tendencias políticas disímbolas (anarquistas, trotskistas, socialistas, entre las principales), de movimientos identitarios de afirmación ciudadana, defensa del ambiente y de reivindicaciones multi-culturales (ecologistas, minorías étnicas y sexuales, etc.) de agrupaciones sindicales del campo y la ciudad, de organismos eclesiales de base territorial, de asociaciones defensoras de los derechos humanos; actores que enfrentan desde dos perspectivas la difusión *globalifílica* del modelo neoliberal: la negación total y la resistencia contra la globalización (*globalifóbicos*), o la construcción de alternativas de base frente a los efectos perversos de aquella (*globalicríticos*), que prefiguran la democracia deliberativa como un sistema de gestión complejo desde abajo".

Muertes y desapariciones (entre otras violaciones) han ocurrido en el marco de la lucha por el reconocimiento de los derechos fundamentales de los mexicanos. Aunado a lo anterior, nuestro país ha suscrito un gran número de tratados internacionales de protección de los derechos humanos. México ha sido un factor activo en la organización de cumbres de las que nacen nuevos y mejores documentos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Pero el discurso sigue siendo ambiguo. Hoy por hoy, los y las mexicanas, en su mayoría, consideran, por un lado necesario el discurso de los derechos humanos; por el otro, se tiene la idea de que los derechos humanos no sirven mucho más que para defender a delincuentes. Que los usos y costumbres de los indígenas sólo sirven para mantenerlos estancados y al margen de la "civilización". Nos han hecho creer que para garantizar nuestra seguridad es imperativa la pena de muerte y el aumento al número de años en cárcel. Entre algunos sectores de la sociedad mexicana se afirma que los secuestradores no merecen vivir. Ya no se investiga ni se cuestionan los motivos de las "marchas" de protesta, en general, si buscan el reconocimiento del derecho al agua o la exigencia de los derechos laborales de los trabajadores de alguna institución, lo importante es que "nos impiden el tránsito"; lo importante es llegar a tiempo al trabajo o a la escuela y no lo que motiva a quienes protestan.

Aquí radica la importancia de la Educación en Derechos Humanos. Es decir, los derechos humanos tienen una importancia tal para la humanidad, que no se les puede dejar la tarea únicamente a los promotores, defensores y expertos. Un mundo en donde el respeto por los derechos humanos no sea un ideal a alcanzar, sino una forma de vida cotidiana es posible solamente si los actores de la sociedad conocen la importancia de vivir de esa manera.

En primera instancia, hay que unir esfuerzos para difundir la importancia de los derechos humanos. Es nuestra responsabilidad buscar los puentes necesarios para erradicar la ambigüedad de los discursos de los derechos humanos. Estos puentes no son imposibles de construir; educando en derechos humanos hará posible que las generaciones futuras vean el respeto y reconocimiento de la dignidad de cada una de las personas como única forma de vida.

El trabajo ha comenzado. Existen ya instrumentos internacionales que señalan la importancia y las directrices a tomar en materia de educación en derechos humanos. Se han organizado encuentros internacionales, regionales y nacionales en donde se aborda la agenda al respecto. Los expertos en la

materia trabajan arduamente por la difusión de la trascendencia y necesidad de educar en derechos humanos. El libro en que se inserta este artículo es fruto y muestra del esfuerzo y compromiso que se tiene por el tema.

El tiempo transcurre. Es difícil definir un punto de partida. Es necesario educar en derechos humanos partiendo de cero respecto de los estudiantes y en todos los niveles. La trascendencia del tema requiere que se implementen programas educativos en derechos humanos en la educación formal e informal. Desde preescolar hasta la universidad. Este libro da cuenta de algunas experiencias al respecto.

Sin embargo, al llegar al nivel universitario el camino puede complicarse un poco. El contexto global en el que nos desarrollamos, en ocasiones suele imponerse sobre los propósitos y principios de la universidad. Uno de los mayores retos que la universidad enfrenta hoy en día está en la presión que ejercen las leyes del mercado en nuestra vida diaria. La afirmación anterior merece una explicación.

La situación laboral internacional no es favorable. Altos niveles de desempleo se presentan en todo el mundo. El gobierno de Francia, por citar el ejemplo más reciente, ha aprobado una ley[3] que a los ojos de los receptores de la misma (los jóvenes) es violatoria de derechos laborales, argumentando la garantía de conseguir un trabajo de manera inmediata, con el inconveniente de que este trabajo puede durar dos años y ser despedido sin ninguna justificación. Hoy en día, los jóvenes egresados de las universidades se enfrentan a una situación en la que solamente los más competitivos y eficientes logran conseguir un "futuro prometedor". Hoy, el éxito personal depende de la capacidad de acoplarse al mercado mundial.

Algunas universidades, en su afán de mantener su prestigio ofrecen licenciaturas cuyos programas giran alrededor del sistema neoliberal capitalista que actualmente nos rige. Lo anterior con la finalidad de garantizar el compromiso con sus egresados de brindarles herramientas eficientes para obtener un empleo no sólo bien remunerado, sino demandado por las empresas líderes a nivel mundial. Lo anterior no sería un problema si no trajera como consecuencia la individualización de proyectos de vida.

[3] *http://www.elmundo.es/elmundo/2006/03/20/internacional/1142875828.html.* "PARÍS.- El Contrato de Primer Empleo (CPE) pretende reducir los derechos de los trabajadores menores de 26 para intentar **fomentar el empleo en este sector de la población**, especialmente castigado por el paro en Francia. El Gobierno conservador de Villepin está decidido a ponerlo en marcha, pese a las crecientes protestas de los sindicatos y los estudiantes." Página consultada el 26 de marzo de 2006 a las 15:00 horas.

Estudiantes universitarios, egresados universitarios, ejecutivos y empresarios a nivel internacional tienen enfocados sus esfuerzos en intereses personales. Los excluidos, los pobres, los sin-oportunidades no sólo son transparentes, sino, en ocasiones, obstáculos para el fin deseado; este tema ha sido abordado en el Seminario "La Universidad sin Condición" organizado por la Universidad Iberoamericana.[4] En otras ocasiones, son los medios ideales para conseguir el objetivo.

> En un planeta en el que el mercado ha dejado mal parada la esperanza, resulta urgente hablar de política, de educación, de proyecto nacional y de ética.[5]

Pero no todo está enteramente mal. Espacios como éste nos permiten analizar los obstáculos a los que nos enfrentamos, para así poder seguir adelante con las metas que nos hemos propuesto. Si bien es cierto que las universidades no pueden alejarse de la realidad so pena de ser consideradas obsoletas, anacrónicas e inútiles; también es cierto que de acuerdo con los principios en ellas adoptados, será el tipo de seres humanos que salgan a "competir" en el mercado laboral. Existen una serie de principios que no pueden ser negociables dentro de una universidad.

"La universidad —afirma Jaques Derrida en *Universidad sin Condición*—[6] hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite con la verdad." Esta verdad, agrega, está íntimamente relacionada con el concepto de hombre, de humanismo, de mundo, de derechos humanos. En este libro, Derrida propone el establecimiento de una universidad sin condiciones, sin compromisos ni obligaciones excepto el de la verdad. Propone un replanteamiento de las Humanidades, recordar y enfatizar el valor de lo humano como punta de lanza en el ámbito universitario.

[4] E. Palacios, 10 de Marzo, "…Y nos la hemos seguido creyendo, claro pero el progreso cuesta y no solo es un precio en términos monetarios sino también en términos de vida, de vida humana en particular. Parece contradictorio, por un lado se gastan cantidades enormes en investigación, investigación medical por ejemplo, sin embargo el precio de tratamientos, medicamentos y todo lo necesario para curar alguna enfermedad como el SIDA resulta inalcanzable para la mayoría pobre del planeta, pensemos desde nuestras colonias difíciles hasta países enteros en el África, en efecto los hombres tienen derecho a la salud sin embargo esta es un lujo, que seguramente lo valen pero que en algunos casos resultan inalcanzables. De nuevo se suscita una situación de diferencia, esta última determinada por la pobreza".

[5] David Fernández, "Los derechos humanos en las funciones sustantivas de la universidad", en *La educación superior en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*, México, UNESCO/SRE/UIA/UNAM, 2003.

[6] Jacques Derrida, *Universidad sin Condición*, Madrid, Minima Trotta, 2002.

La universidad debe replantearse sus fines y reestructurar los métodos para tener la capacidad de preparar personas más comprometidas con la justicia social, que con las necesidades del mercado. Para lograr el pleno desarrollo del ser humano se requiere algo más que "adiestrar recursos humanos" (los seres humanos no debiéramos ser sólo recursos para las empresas). Se requiere fomentar la conciencia social y cultural respecto de toda la humanidad.

En este camino, es importante resaltar un avance considerable. El 8 de marzo del presente año (2006) en la ciudad de México se firmó la Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos (la Declaración). A la firma de esta Declaración, fungieron como testigos el secretario de Educación Pública, Reyes Tamez Guerra, el secretario ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Rafael López Castañares, y el secretario de Gobernación, Carlos María Abascal Carranza. Asistieron a la firma, además, el rector de la Escuela Libre de Derecho, Ignacio Morales Lechuga, el director del Instituto Politécnico Nacional, José Enrique Villa Rivera y el Lic. Ricardo Sepúlveda Iguiniz, titular de la Unidad para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos de la Secretaría de Gobernación.

La Universidad Iberoamericana no ha suscrito aún la Declaración;[7] sin embargo, consideramos que es una universidad cuyos fundamentos son congruentes con los derechos humanos. En realidad, la firma de la Declaración sería sólo una reafirmación congruente del compromiso que tiene con la sociedad y sus alumnos. La educación superior tiene finalidades propias. Encaminarse a líneas de investigación y docencia que permitan o busquen la transformación social, que marchen rumbo a la justicia social y a la libertad de cada ser humano son objetivos no negociables en la educación universitaria. La educación de las universidades de la Compañía de Jesús se considera integral y contracultural. Lo anterior se puede apreciar en el diseño curricular de cada una de las licenciaturas.

Los derechos humanos son un tema trascendental para nuestra universidad. La Universidad Iberoamericana trabaja por y para los derechos humanos en diferentes espacios: el Servicio Social Universitario, el Programa de Derechos Humanos, que entre muchas actividades organiza continuamente

[7] La Declaración no ha sido firmada aún por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México hasta el momento en que se elaboró el presente trabajo, sin embargo, ya está circulando por las áreas que tendrán una responsabilidad activa, quienes se encuentran analizando la mejor manera de implementarla. Lo que aquí se expone son las apreciaciones y opiniones de la autora.

diplomados en derechos humanos, la Maestría en Derechos Humanos y el Área de Reflexión Universitaria, en la que se ofrece la materia de derechos humanos para alumnos de cualquier carrera. Aunado a lo anterior, algunas licenciaturas incluyen en su plan de estudios alguna materia relativa a Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

La presencia de los derechos humanos en la "Ibero" se fundamenta principalmente por su Misión: *contribuir —en un ambiente de participación responsable, apertura, libertas, respeto y crítica propositiva— al desarrollo y la difusión del conocimiento y a la formación de profesionales e investigadores con calidad humana y académica, que se comprometan en el servicio a los demás para el logro de una sociedad más libre, productiva, justa y solidaria.* Lo anterior lo refuerza con el quinto de sus Principios Básicos de su actividad: *el sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos.*

No obstante que en esta Universidad se tiene una preocupación y compromiso real con los derechos humanos, no es suficiente. La población universitaria es grande y la formación en derechos humanos no llega a todos. Sin embargo, se puede contemplar que, como mínimo, toda la comunidad universitaria adquiera los conocimientos básicos respecto de los derechos humanos, para enfrentar, de esta manera, la vida profesional.

El hecho de que los futuros profesionistas adquieran —de manera obligatoria, con independencia de la licenciatura que estudien— un conocimiento mínimo de los derechos humanos, no sólo es recomendable y compatible con la Misión de la UIA, sino que, además, es necesario para lograr construir un mejor país, y para sensibilizar y humanizar a la sociedad en la que nos desarrollamos.

Analizando la Declaración encontramos algunos puntos en los que la UIA ya está cumpliendo de manera anticipada, es decir, que previo a la firma, la universidad ha asumido como suyos algunos de sus compromisos. A continuación veamos algunos avances:

La **primera** cláusula[8] está íntimamente relacionada con la **tercera**, ya que es por medio de actividades organizadas cotidianamente por la "Ibero" como la organización de foros, conferencias, debates, presentaciones de libros, entre otras actividades culturales y artísticas en que se promueve la cultura, defensa y promoción de los derechos humanos. Aunado a lo anterior, el Programa de Derechos Humanos de la UIA junto con la Maestría en

[8] Para conocer el contenido de la Declaración Universitaria, véase el Anexo de este libro.

Derechos Humanos están uniendo esfuerzos en la implementación de una Red de Profesores y Profesoras comprometidos y/o interesados en los derechos humanos a fin de aportar elementos que desde su formación profesional enriquezcan la disciplina de los derechos humanos, participar en actividades de difusión que ayuden a construir en nuestra Comunidad Universitaria, una cultura de los derechos humanos y/o tomar cursos de capacitación para integrar la perspectiva de derechos humanos en sus programas de estudio.

La **segunda** cláusula de la Declaración establece la necesidad de revisar y en su caso, incorporar en los programas de estudio el tema de los derechos humanos, así como reforzar y encauzar las investigaciones que se llevan a cabo en la universidad. Este apartado en de suma importancia, como se ha explicado con anterioridad. Es necesario establecer dentro de los programas de estudio por lo menos una materia obligatoria para todas las carreras que aporte los conocimientos básicos sobre derechos humanos. La Universidad Iberoamericana ofrece desde hace seis años la Maestría en Derechos Humanos, cuya característica principal es la multidisciplinariedad. Además, hay carreras que por su naturaleza incluyen materias de derechos humanos, como la carrera de Derecho y de Relaciones Internacionales. Como se mencionó anteriormente, el Área de Reflexión Universitaria ofrece también una materia optativa de derechos humanos para todos los alumnos de la universidad, cuyo objetivo primordial debe ser lograr aportar los conocimientos mínimos necesarios respecto de los derechos humanos.

Una materia que permita la difusión de los derechos humanos desde un punto de vista integral, sin limitarse al punto de vista jurídico o filosófico. Con la suficiente claridad como para que cualquier alumno de licenciatura —independientemente de si es arquitectura, ingeniería, comunicación, etcétera— pueda comprenderla e interesarse en el tema. No se plantea una materia para expertos en el tema, sino una materia de inducción.[9]

Respecto de la **cuarta** y **quinta** cláusulas de la Declaración, podemos afirmar que la UIA tiene un claro compromiso con la libertad de expresión al interior de la universidad. La libertad de cátedra y la pluralidad en los estudiantes está presente en la comunidad universitaria. *La Universidad Iberoamericana ofrece un ambiente de plena libertad de creencias. No se molesta ni*

[9] Para el currículo de la materia, considerando que la Universidad Iberoamericana está organizada académicamente por Departamentos, se deberá analizar la idoneidad de integrar la materia que nos ocupa a cada uno de los Departamentos o, en su defecto, adecuarla en el Área de Reflexión Universitaria ya que esta Área imparte cuatro materias a toda la comunidad universitaria, por lo que sería una solución inmediata el insertar la materia en esta área. El temario

se pone traba alguna a ningún maestro o alumno por razón de sus convicciones religiosas, filosóficas o políticas. Sólo se pide a unos y a otros que conozcan y respeten los principios y metas de la propia Universidad.[10] Aunado a lo anterior, el 1 de septiembre de 2003, el entonces rector de la UIA, Mtro. Enrique González Torres S. J. emite una carta en la que declara que los principios fundamentales y las finalidades educativas de la Universidad Iberoamericana, A. C. son el *Ideario*, la Misión, la *Filosofía Educativa* y los *Estatutos Sociales de la Universidad Iberoamericana A. C.*; pero el punto fundamental del comunicado es que en el apartado 3 del mismo establece que desde la creación de la universidad y de acuerdo con los documentos antes mencionados, la UIA "mantiene una política de no discriminación por motivos de raza, sexo, nacionalidad, ideología, religión o discapacidades funcionales, en todas y cada una se sus actividades y en la relación con sus profesores, investigadores, estudiantes y personal administrativo". El comunicado manifiesta el compromiso universitario frente al presente y hacia el futuro.

La **sexta** cláusula de la Declaración propone el establecimiento de un *ombudsman universitario*. En este sentido, se está empezando a trabajar: en la resolución del Consejo Técnico de la Maestría en Derechos Humanos, de fecha 11 y 12 de noviembre de 2005 se sugiere instituir la figura del defensor de los Derechos Humanos y Universitarios de toda la Comunidad. Actualmente, alumnos de la maestría de DH están haciendo las investigaciones necesarios para concretar dicha resolución.

Respecto de la necesidad de difundir por los medios de comunicación campañas y acciones para la defensa y promoción de una cultura de los derechos humanos contenida en la **séptima** cláusula de la Declaración, por lo pronto, contamos con la difusión que se hace en la estación *ibero 90.9 Radio* [11] el Programa de Derechos Humanos de la UIA cuenta con un espacio fijo semanal en el que se abordan temas de derechos humanos.

Las cláusulas **octava**, **novena**, **undécima**, **decimoquinta**, **decimosexta** y **decimoséptima** las observamos de manera conjunta ya que todas ellas precisan el trabajo coordinado de las demás instituciones y universidades firmantes. Hablamos de la necesidad de dar seguimiento al Programa Na-

---

propuesto incluiría la historia de la protección de la persona humana; los fundamentos filosóficos sociológicos y económicos de los derechos humanos así como el derecho internacional y nacional de los derechos humanos. Establecer la normativa existente así como su funcionamiento.

[10] *http://www.uia.mx/uiainstitucional/ideario.html*. Criterios. Ideario Universidad Iberoamericana.

[11] *http://www.uia.mx/ibero909/default.html*.

cional de Derechos Humanos[12] con la colaboración del Gobierno Federal, Gobiernos Estatales y las Organizaciones Internacionales. También se precisa la implementación de una Red Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (la Red) para fortalecer la cultura de los derechos humanos. La celebración de convenios entre la Red para fomentar la investigaciones y actividades que favorezcan un ambiente respetuoso de los derechos humanos, principalmente para la lucha por la erradicación de cualquier tipo de discriminación. Establecer un comité académico y una secretaría técnica que vigilen y favorezcan la implementación efectiva de la Declaración y que le den seguimiento a los acuerdos contenidos en ella. Para lo anterior, las instituciones y universidades firmantes deberán celebrar convenios entre ellas.

Para la implementación de la **décima** cláusula que contempla la creación de un Plan con acciones y objetivos que se deberán revisar anualmente, la Universidad Iberoamericana, principalmente debido al Programa de Derechos Humanos, cuenta con planes, metas y objetivos para la promoción de los derechos humanos; sin embargo, no es suficiente, ya que dicho programa no incluye necesariamente la totalidad del ámbito académico. Es necesario que todos los actores relacionados con los derechos humanos en la UIA se coordinen para la elaboración de un plan universitario completo.

La **duodécima** cláusula remite a las referencias realizada antes en este escrito; es decir, la academia es corresponsable en la construcción de una cultura respetuosa de los derechos humanos. La educación es el primer y en nuestra opinión principal motor de un futuro mejor. Sólo con la colaboración de la academia las personas podremos concebir un ambiente respetuoso y responsable de los derechos humanos.

Respecto de la **decimotercera** cláusula de la Declaración que corresponde a la elaboración de materiales didácticos, programas informáticos que nazcan a partir de investigaciones y otros medios como conferencias y seminarios, entre otras actividades, deberemos reconocer que no es suficiente lo que se produce en la universidad; sin embargo, el Programa de Derechos Humanos en coordinación con la Maestría en Derechos Humanos está implementando la Red de Profesores y Profesoras comprometidos y/o interesados en los derechos humanos. Entre sus actividades se encuentran la participación en un Seminario de Investigación Interdisciplinar en Derechos

[12] Presentado en Los Pinos por el presidente de la Republica, C. Vicente Fox Quesada el 10 de diciembre de 2005. *http://www.derechoshumanos.gob.mx/*.

Humanos, en Talleres, cursos, conferencias que organizan la Maestría y el Programa y forman parte de una lista de profesores con investigaciones que vinculen el área de los derechos humanos y que tengan disposición para asistir a diferentes foros a presentar los avances y resultados de sus investigaciones, para que a partir de dichas actividades, aumente la producción de materiales como los que requiere este apartado.

El intercambio entre la comunidad universitaria —docentes, investigadores, alumnos— con otras universidades e instituciones contemplada en la **decimocuarta** cláusula de la Declaración está vigente en la Universidad Iberoamericana; sin embargo, no es un programa institucional. Habrá que tomar las medidas y políticas necesarias para su implementación institucional a fin de enriquecer las investigaciones y experiencias, para aumentar el interés por los derechos humanos en la academia.

A manera de conclusión; podemos afirmar que todos los esfuerzos para asegurar una educación en derechos humanos son necesarios. Entre más se difunda la cultura de los Derechos Humanos —sin falacias—, lograremos recuperar la dignidad, libertad y justicia que hemos ido perdiendo en el camino.

La Universidad Iberoamericana ha recorrido un largo camino por la generación de una cultura de los derechos humanos y con la futura adopción de la Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos, se estará manifestando el cumplimiento de su Ideario, Misión y Filosofía Educativa.

Consideramos que mientras se amplíe el conocimiento de la cultura de los Derechos Humanos será más fácil vivir en una sociedad armónica y pacífica. En este sentido, la adopción de la Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos es un gran logro.

Sólo viviendo una cultura de los derechos humanos lograremos garantizar una mejor protección de los Derechos Humanos.

Finalmente, porque si conocemos lo que significan los derechos humanos podremos vivir y conformar un Estado respetuoso y garante de éstos. Un verdadero Estado democrático, en el que la paz, la equidad y la solución pacífica de controversias sean una realidad y no un sueño inalcanzable.

> El acontecimiento debe no sólo sorprender al modo constatativo y proposicional del lenguaje del saber (S es P) sino que ni siquiera debe dejarse regir por el *speech act* performativo de un sujeto. Mientras **yo puedo** producir y determinar un acontecimiento mediante un acto performativo garantizado, como cualquier performativo, por unas convenciones, por unas ficciones legítimas y un determinado

"como si", no diré, sin duda, que no pasa o no ocurre nada; pero diré que lo que tiene lugar, lo que ocurre o lo que **me** ocurre sigue siendo todavía controlable y programable dentro de un horizonte de anticipación o de pre-comprensión: dentro de un **horizonte** sin más. Forma parte del orden de lo posible controlable, es el despliegue de lo que ya es posible. Forma parte del orden del poder, del "yo puedo", del "yo estoy capacitado para" (*I may, I can*). No hay sorpresa alguna ni, por consiguiente, acontecimiento alguno en sentido fuerte… [Jacques Derrida. *La Universidad sin Condición*].

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Los retos de la Educación Legal en Derechos Humanos. La experiencia de la Universidad Marista de Mérida

Jorge Carlos Estrada Avilés*

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Los retos de la educación superior en nuestro país plantean a las instituciones educativas una reforma a los planes y programas de estudio debido al evidente distanciamiento entre lo que los alumnos aprenden en el proceso enseñanza aprendizaje y la realidad social a la que tienen que enfrentarse cuando egresan de las aulas.

Si la educación la entendemos como el proceso a través del cual el ser humano alcanza su pleno desarrollo en su dimensión social y si estimamos que el Derecho es la ciencia social más amplia, resulta evidente que los planes y programas de estudio deban partir del conocimiento de la realidad social y responder a las necesidades que el conglomerado o colectivo demandan.

Esto que parece obvio dicho así, no resulta ser lo que ocurre en nuestro país, ya que, por una parte, la mayoría de los planes y programas de estudio de la licenciatura en Derecho se diseñan a partir de la simple transmisión de conocimientos, en gran medida de normas y doctrinas, que si bien son necesarias para comprender y apreciar al Derecho como un sistema, no se agotan con dicho conocimiento y mucho menos pueden tener un sentido si no se traducen en un análisis y aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos.

No se aprecia en los instrumentos de la enseñanza de la ciencia jurídica, una vinculación con la realidad social que las normas deben estar resolviendo, ni tampoco un proceso que se traduzca del tradicional de enseñanza-aprendizaje a otro más trascendente, el de la experiencia-aprendizaje.

Por otra parte la rigidez de muchos planes y programas de estudio y los numerosos requisitos administrativos para modificar o adicionar éstos

* Director de la Facultad de Derecho de la Universidad Marista de Mérida.

por parte de las autoridades educativas, se traduce en que el dinamismo social rebase a la enseñanza del Derecho y haga que los alumnos al egresar tengan un bagaje de conocimientos que no les permita incidir en el medio en que se desenvuelven o lo que es aún peor, pretendan insertase al campo laboral sin las aptitudes necesarias para desempeñarse eficazmente por poseer conocimientos que han caído en la obsolescencia, para lo cual vale la pena echar un vistazo, aunque sea someramente de la realidad del ejercicio profesional del Derecho.

Las últimas estadísticas del Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI)[1] en cuanto al ejercicio de los profesionales del Derecho revela datos importantes:

- En México, durante el primer trimestre de 2004, había cerca de 443 mil personas que estudiaron y terminaron la licenciatura en derecho, 370 mil (83.4%) estaban ocupadas en alguna actividad económica.
- De los profesionistas en derecho ocupados, cerca de la mitad (48.1% o 191 mil) ejercía su profesión, el resto (51.9%) desempeñaba otro tipo de ocupaciones, probablemente por la falta de mercado laboral en dicha área o la inserción en negocios y actividades económicas más rentables
- De cada 100 personas que estudiaron y terminaron la licenciatura en derecho pero que no ejercen como abogados (51.9% del total), 20 laboran en actividades administrativas, 18 son funcionarios y directivos, 16 mandos medios y 14 desempeñan otras ocupaciones, principalmente.
- Por otra parte, la población ocupada que ejerce la profesión de abogado asciende a 191 mil personas, 72.5% son hombres y 27.5% mujeres.
- Por el tamaño de localidad, 99 de cada 100 abogados residen en zonas urbanas (2 500 y más habitantes). Lo anterior se relaciona directamente con el proceso de urbanización de las localidades, el cual crea un ambiente de oportunidades para que los abogados ingresen al mercado laboral ante la demanda de dichos servicios.
- De los abogados ocupados, 67.4% trabajan u ofrecen sus servicios en bufetes , notarias, administradoras de trámites , cobranza y auditorias; 26.2% en el gobierno y 6.4% lo hace en otras áreas.

[1] INEGI, Estadísticas a propósito del Día del Abogado, 12 de julio de 2004.

Los datos anteriores revelan algunas realidades de la profesión de abogado o Licenciado en Derecho que vale la pena comentar:

1. Menos de la mitad (48.1%) de los que están ejerciendo esta profesión, se encuentran laborando en áreas afines a su formación como juristas.

Este dato por sí solo nos muestra que la formación que reciben los estudiantes de Derecho, es deficiente por cuanto no les permite incursionar en el campo laboral de su área de especialidad, bien sea porque la formación recibida no le permite incidir en áreas no tradicionales del ejercicio profesional (civil, laboral, mercantil, penal) o bien porque dicha formación se encuentra desvinculada de la realidad social a la que deben insertarse dichos egresados. Lo anterior sin perjuicio de considerar otros factores o causas de dicha baja inserción laboral efectiva de los egresados de las escuelas o facultades de Derecho.

2. 99% de los profesionales del Derecho en ejercicio, residen en zonas urbanas.

Esta cifra revela la desvinculación que el ejercicio profesional de los juristas tiene con la realidad rural de nuestro país, ya que para este medio, conformado por un gran número de mexicanos, la mayoría en pobreza o pobreza extrema, se carece de asistencia jurídica o bien para acceder a servicios legales, necesariamente deben trasladarse a las zonas urbanas con el retraso o dilación, exceso de costos y las diferentes problemáticas que implica para las personas más necesitadas el tener que dejar sus hogares para recibir atención o asistencia jurídica.

3. Mientras que 93.6% de los profesionales del Derecho se desempeña en áreas relacionadas con el ejercicio privado de la profesión (bufetes, notarias, etc.) o en áreas de gobierno; solamente 6.4% de los profesionales del Derecho se desempeña en otras áreas.

Esta información nos muestra que la profesión de abogado o Licenciado en Derecho se ha dirigido u orientado desde su diseño curricular a dos áreas únicas: el ejercicio privado mayoritariamente o en segundo término el servicio público, y aún cuando las estadísticas no son más precisas, podemos

decir que se ha dejado, o no considerado, dentro del ejercicio profesional la asistencia legal en materia de derechos humanos a las personas o grupos sociales, especialmente los más vulnerables o necesitados.

La educación legal en DDHH en México

Como da cuenta el Diagnóstico sobre la Educación Legal en Derechos Humanos (DDHH) en México, preparado por el programa de DDHH de la Universidad Iberoamericana y la Academia de DDHH y Derecho Internacional Humanitario (DIH) de American University (Washington College of Law), la situación que revela la síntesis de cinco diagnósticos regionales no es nada halagadora, ya que de una muestra de 88 universidades, solo en 28 casos fue posible encontrar materias o asignaturas que explícitamente abordaran el tema de los DDHH y de éstas, en 15 era obligatoria y en 13 optativa. En 25 escuelas de la muestra diagnóstica no existe siquiera el tema como tal en los planes y programas de estudio.

Lo anterior nos mueve a pensar que siendo la educación un servicio público, es indispensable hacer realidad el Programa de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública, el cual no ha tenido la suficiente difusión entre las instituciones de educación superior (IES) especialmente las privadas y en las entidades federativas poco o casi nada se conoce de él.

Dicho programa establece como una de sus finalidades de la educación en DDHH en la educación superior, traducirlas a acciones permanentes que incorporan una perspectiva de derechos humanos en el quehacer educativo.

La experiencia en educación legal en DDHH en la UMM

Los tres pilares de la formación marista

Desde su fundación en el mes de septiembre de 1996, la Universidad Marista de Mérida se planteó como su objetivo principal la formación integral de sus estudiantes particularmente en el servicio y así eligió como lema "Ser para servir".

Para hacer realidad este objetivo y lema universitario, se diseñó la formación de los estudiantes de esta institución en 3 grandes pilares o columnas

que sostienen toda la estructura de la educación marista, los dos primeros de carácter transversal y aplicados en forma común a todas las disciplinas o áreas del conocimiento y el último en particular a cada área disciplinar propia, los cuales son:

1. La formación en valores.
2. La formación en y para el servicio.
3. La formación académica.

- **La formación en valores**, a través de un Programa denominado "**Humanísticas**" diseñado o implementado a través de una asignatura formal con valor curricular, en 6 cursos, impartido por igual a todas las disciplinas o áreas de especialidad en las diferentes ciencias.

  De este programa cabe destacar los 6 grandes temas que aborda en cada uno de igual número de semestres en que se imparte que son:

  1. Yo. Dimensiones del desarrollo integral.
  2. Yo en mi relación con el otro.
  3. Yo en mi relación con los demás.
  4. Aprender a ser. El servicio a los más necesitados.
  5. Yo en mi dimensión racional-espiritual.
  6. Yo en mi relación con el Universo.

  De los 6 cursos mencionados, en el tercero, se aborda el tema de los Derechos Humanos a través de diversos cuestionamientos tales como: ¿Cuál es el impacto de la Declaración Universal de los DDHH en la sociedad contemporánea? ¿Cuál es el nivel de cumplimiento de los DDHH en nuestra región? ¿Cuál es la relación entre el cumplimiento de los DDHH y la calidad de vida? ¿Cuál es el papel de la sociedad civil y la mía propia en el cumplimiento de los DDHH? ¿Cuál es la relación entre DDHH y dignidad humana?

- **La formación en y para el servicio**, que se desarrolla a través de un Programa Institucional denominado "Aprender Sirviendo" que podemos definir en los siguientes conceptos:

  1. Una educación basada en experiencias.

2. Tareas que solucionen necesidades humanas combinándolas con el crecimiento educativo y human consciente del estudiante.
3. Propicia que los estudiantes vean su trabajo y su aprendizaje dentro del contexto más amplio de la justicia y las políticas sociales
4. Está basado en la reflexión, reciprocidad, diversidad y colaboración.

Este programa persigue **dos objetivos** básicos: **el desarrollo del estudiante** y el **compromiso comunitario**.

Los **principios básicos** que rigen el programa AS son: una relación circular entre la práctica, los principios aprendidos y nuevamente la práctica; la persona o comunidad receptora del servicio determina el servicio que se proveerá (autodiagnóstico); la persona o comunidad receptora del servicio aprende a servir a otros y formarse la capacidad de auto-ayuda (autogestión); los que sirven son también aprendices y tienen un control significativo sobre lo que desean aprender. Con todo ello se busca "la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser" (Delors 1997, p. 92).

- **La formación académica**, se realiza en cuanto a la Licenciatura en Derecho, a través de un Programa de Estudios impartido en modalidad escolarizada diseñado en 10 semestres. Dicho programa originalmente no contemplaba el tema de los Derechos Humanos en forma explícita.
- Una revisión y reestructuración del Plan de Estudio realizada durante un periodo de análisis y reflexión de casi dos años, arrojó un nuevo Programa de Estudios implementado a partir de este ciclo escolar 2005-2006, del que cabe destacar, en cuanto a la educación legal en DDHH lo siguiente:

1. La implementación en forma curricular y obligatoria de la asignatura de Derechos Humanos (segundo semestre) que concluye con un estudio diagnóstico de la situación de los DDHH en Yucatán.
2. La implementación en forma curricular y obligatoria de la asignatura de Derecho Internacional de los Derechos Humanos (séptimo semestre) en la que se abordan los principios básicos que rigen el Derecho Internacional de los DDHH y el DIH.
3. La implementación en el primer semestre de la asignatura Teleología Jurídica, en la que se aborda el tema del Humanismo y el Derecho.

4. La implementación en el segundo semestre de la asignatura Deontología Jurídica, en la que se aborda el tema de la responsabilidad social del profesional del Derecho y sus deberes de defensa de los DDHH y denuncia de la violación de los DDHH.
5. La implementación en el décimo semestre dentro de un bloque de asignaturas por las que el alumno puede optar, de Derecho Indígena, atendiendo a la realidad nacional y regional, considerando que según información estadística, el 60.5% de la población de la península de Yucatán es indígena.

Del mismo modo se han iniciado los trabajos para incluir en la recién creada Dirección de Investigación y Posgrado de nuestra institución académica una línea de investigación formal en DIDDHH con especial énfasis en el Sistema Interamericano de Protección de los DDHH y se encuentran en proceso de elaboración 3 tesis profesionales en este mismo tema.

Adicionalmente y en el desarrollo de actividades que fomenten la cultura de la educación legal en DDHH se han realizado algunas actividades tales como:

1. Participación de alumnos en el Concurso Interamericano de DDHH celebrado en Washington, D.C., EUA, durante el mes de mayo de 2004 (observadores) y 2005 (participantes) y el Concurso "Eduardo Jiménez de Aréchaga" (septiembre de 2004) en el que se obtuvo el tercer lugar nacional.
2. Realización de las IX Jornadas Universitarias Maristas los días 18 y 19 de marzo de 2004 con el tema "Jurisdicción Internacional y DDHH" con temas tales como: Sistemas Internacionales de Protección de los DDHH, Corte Penal Internacional Educación Clinica en DDHH, Educación Legal en DDHH y la presentación del diagnóstico y seguimiento sobre la situación de los DDHH en México.
3. Para la realización de estas 2 actividades contamos con el apoyo invaluable de la Universidad Iberoamericana y la Academia de DDHH y DIH de American University (Washington College of Law).
4. Realización del Primer Seminario Internacional DDHH y Estado de Derecho en colaboración con la CODHEY, la Corte Interamericana de DDHH y otras IES de Yucatán en el mes de febrero de este año 2005.
5. Realización de un Taller sobre la Corte Penal Internacional en colaboración con la Coalición por la Corte Penal Internacional, en el mes de marzo del año 2005.

6. Del mismo modo estamos realizando en colaboración con la CODHEY, UNICEF y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF Yucatán) y organismos de la sociedad civil, un proyecto diagnostico sobre la situación del marco legal de protección de la niñez. Dicho esfuerzo ya tuvo sus primeros frutos ya que en el mes de marzo del presente año se presento y aprobó por el Congreso del Estado de Yucatán, una iniciativa de ley preparada en el seno de este grupo de trabajo y que el Ejecutivo estatal hizo suya, en materia de adopción de menores, a fin de reducir los plazos para declarar a un menor expósito o abandonado (antes era de 6 meses y ahora es de 60 días), reducir y simplificar los tramites judiciales para la adopción y promover la adopción plena y reducir al mínimo la adopción simple.

Tenemos las IES la obligación de cumplir con nuestra responsabilidad social de velar por la promoción y defensa de los DDHH, institucionalizando la enseñanza en DDHH en las Escuelas de Derecho, no solamente en la parte del derecho positivo o las normas y tratados internacionales en esta materia, sino, sobre todo, reflexionando en forma crítica sobre la realidad de los DDHH en México y en nuestro caso, en la particular de Yucatán, ya que sólo así lograremos que se deje de considerar que se trata de una moda pasajera, que pronto quedará en el olvido. Al institucionalizar formalmente la instrucción, capacitación y enseñanza crítica de los DDHH estaremos dejando sentadas las bases para que este esfuerzo no desaparezca cuando las personas que impulsan estos temas dejen de estar en posiciones de influencia para lograr estos avances.

Estos son solo algunos breves esfuerzos que en la Universidad Marista de Mérida en forma incipiente y con pequeños logros y avances estamos realizando, convencidos de que la promoción y defensa de los DDHH es una tarea que debemos compartir todos, especialmente quienes tenemos la responsabilidad social de ser formadores de personas, sin nunca sentirnos complacidos o satisfechos de lo realizado, porque creemos que el camino emprendido no tiene retorno y cada día debe incrementarse, porque los DDHH es un tema inacabado y que debe ser construido paso a paso, pero con firmeza, por todos y cada uno de nosotros.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Enseñanza de los derechos humanos en la carrera de derecho

Gabriela Rodríguez Huerta*

En esta breve nota me gustaría contar un poco sobre la experiencia que hemos tenido en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) sobre la enseñanza de los derechos humanos dentro de la curricula del estudiante de derecho.

Por mucho tiempo el tema de los derechos humanos fue bastante ajeno para los estudiosos del derecho, era asunto de activistas, politólogos, sociólogos, educadores e inclusive médicos. Fue hasta principios de los años noventa que las facultades y escuelas de derecho empezaron a estudiar el aspecto jurídico de la promoción y protección de los derechos humanos.

A partir de 1995 el Departamento de Derecho del it am promovió su enseñanza a través de diferentes vías las cuales permanecen hasta ahora:

a) Un curso optativo sobre derechos humanos.
b) Incorporación de la protección de los derechos humanos en los trabajos del Centro de Acceso a la Justicia (c aj).
c) Participación de los alumnos de derecho en concursos internacionales sobre derechos humanos.
d) Incorporación de los derechos humanos en el curso de garantías individuales.
e) Incorporación transversal de los derechos humanos en los cursos curriculares de la carrera de derecho.
f) Enseñanza clínica del derecho, particularmente la clínica de interés público.
g) Un Diplomado sobre promoción y protección de los derechos humanos.

* Directora del Programa de Derecho del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM).

A) CURSO OPTATIVO

Dentro del programa académico de derecho del ITAM, los alumnos pueden escoger siete materias optativas dentro de las cuales se ofrece un curso teórico práctico sobre derechos humanos. El curso se caracteriza por ser interdisciplinario ya que pueden optar por el mismo tanto estudiantes de derecho, como de relaciones internacionales, ciencia política y economía. El curso se enfoca a la protección jurídica de los derechos humanos a través de la enseñanza de los mecanismos tanto jurisdiccionales como no jurisdiccionales de protección y las distintas vías nacionales e internacionales.

B) INCORPORACIÓN DE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS TRABAJOS DEL CENTRO DE ACCESO A LA JUSTICIA (CAJ)

El Centro de Acceso a la Justicia es un despacho de asesoría jurídica gratuita que se encuentra a cargo de un abogado litigante quien con el apoyo de un Consejo Asesor y el Director del centro escogen los asuntos los cuales son litigados directamente por los alumnos. Buscamos en dicho centro cumplir primordialmente con dos objetivos: promover el acceso a la justicia de las personas con escasos recursos económicos y que los alumnos realicen un verdadero servicio social que los vincule con el grave problema de la justicia que impera en nuestro país. En las diferentes áreas de atención del Centro, litigio, migración, indígenas, laboral, mercantil, patentes y marcas, se busca promocionar e incorporar los temas relacionados de derechos humanos, específicamente hemos buscado incorporar en nuestros escritos de demanda y promociones ante el poder judicial, diversos instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos.

C) PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS DE DERECHO EN CONCURSOS INTERNACIONALES SOBRE DERECHOS HUMANOS

Los estudiantes de derecho del ITAM han participado durante 10 años de manera consecutiva en el Concurso Interamericano de Derechos Humanos organizado por la American University de Washington D.C., así como en otros concurso nacionales e internacionales sobre derechos de la mujer, corte penal internacional y concursos sobre ensayos y tesis en materia de

derechos humanos. Lo que hemos observado es que el paso de nuestros alumnos por dichos certámenes les deja una huella imborrable la cual ha influenciado en su desarrollo profesional a tal grado que tenemos algunos que en la actualidad han hecho de la protección de los derechos humanos su modo de vida.

D) INCORPORACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CURSO DE GARANTÍAS INDIVIDUALES

El contenido del curso de derecho constitucional III abarca tanto a las garantías individuales como a los derechos humanos, tanto desde su protección jurisdiccional como no jurisdiccional incluyendo a los tratados internacionales sobre la protección de la persona humana que han sido ratificados por México. La idea es hablar de la protección integral de la persona humana y dejar de un lado la idea que los únicos derechos de las personas en México son los que se encuentran consagrados en la Constitución.

E) INCORPORACIÓN TRANSVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS CURSOS CURRICULARES DE LA CARRERA DE DERECHO

Esta ha sido una de las tareas más difíciles porque implica un cambio radical en la enseñanza misma del derecho y en algunas ocasiones los profesores han sido algo escépticos frente a este nueva forma de ver al derecho. Hemos incorporado algunos tópicos de derechos humanos en las materias de derecho civil, principalmente en personas y familia, en derecho penal, en los derechos procesales tanto civiles como mercantiles, en derecho internacional público, por mencionar algunas.

F) ENSEÑANZA CLÍNICA DEL DERECHO, PARTICULARMENTE LA CLÍNICA DE INTERÉS PÚBLICO

Hemos incorporado a través de cursos optativos la enseñanza clínica de derecho del modelo norteamericano pasado por la experiencia sudamericana de la Red de clínicas de interés público a la cual pertenece el ITAM y donde se comparten experiencia de enseñanza de interés público entre diversas uni-

versidades de Argentina, Chile, Perú, Colombia y México. En dicha clínica hemos trabajado directamente con Sin Fronteras organización no gubernamentales que trata la problemática de la migración, hemos participado con ellos en litigios, cursos, talleres, conferencias así como en la búsqueda de las reformas legales necesarias para dar a los migrantes una protección más acorde con los estándares internacionales de derechos humanos.

G) DIPLOMADO SOBRE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

Dentro del Programa de Extensión Universitaria del ITAM, el Departamento Académico de Derecho ofrece un Diplomado en Derecho Humanos dirigido principalmente a abogados que dentro de su quehacer profesional estén involucrados con la protección y promoción de los derechos humanos así como con su justiciabilidad. Hemos tenido como alumnos a litigantes, maestros, defensores de derechos humanos, ministerios públicos, militares, por mencionar algunos.

A través de los mecanismos arriba mencionados es como hemos buscado impulsar la enseñanza de lo derechos humanos desde una perspectiva jurídica. Ha sido a veces un camino sinuoso con subidas y bajadas pero sin duda algo que inició como un proyecto de algunos profesores se ha institucionalizado y enraizado dentro del proyecto académico del Departamento de Derecho del it am y esta muy relacionado con el tipo de abogados que queremos formar.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Responsabilidad del Estado en México por la violación al derecho humano a un juicio justo. Análisis del estándar y la evidencia de su ejercicio

Alejandro Posadas Urtusuástegui*

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es resultado de la investigación y reflexión realizada en el seno de la División de Estudios Jurídicos del CIDE alrededor de la eficacia de las instituciones de procuración de justicia. Se sostiene que el problema de la ineficacia y bajos estándares de la justicia en México tiene implicaciones importantes en el plano de los derechos humanos. Esto, a su vez, tiene relevancia para la enseñanza de los derechos humanos en las Escuelas de Derecho. Es ineludible que aun cuando el Estado mexicano ha dado pasos importantes en la adopción de tratados internacionales en materia de derechos humanos y ha tratado de tomar un liderazgo en la agenda internacional en este rubro, existen aún deficiencias institucionales sobre la aplicación de estas reglas internacionales en el contexto nacional. Dicho también, de otra manera, el análisis de las instituciones de justicia, la evidencia empírica y estudios recientes al respecto, así como un estudio de caso más amplio que conduce el autor en materia procesal penal, indican que uno de los derechos humanos fundamentales, el de gozar de un juicio justo, podría ser sistemáticamente violado en México, particularmente cuando el acusado carece de recursos económicos o políticos para su defensa. La vinculación entre el derecho nacional y el internacional, y especialmente la relación entre el funcionamiento de las instituciones judiciales nacionales y los estándares e

* Director de la División de Estudios Jurídicos y Profesor Investigador del CIDE. Doctor en Ciencias Jurídicas por la Universidad de Duke (EUA); Licenciado en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México.

instituciones internacionales en materia de derechos humanos, abre una agenda ineludible para la investigación y docencia en materia de derechos humanos en México.

EL ESTÁNDAR

El derecho a un juicio justo o al debido proceso conforma la condición que asegura la defensa de los derechos y obligaciones de un individuo cuando estos están bajo consideración judicial.[1] Se trata de un derecho fundamental que obliga al poder público a actuar de manera justa, imparcial y racional.[2] En los sistemas jurídicos democráticos modernos el debido proceso se aplica no sólo a los procesos penales, sino a todo órgano que ejerza funciones jurisdiccionales.[3]

El derecho a un juicio justo tiene su origen en la Carta Magna promulgada por el Rey Eduardo III de Inglaterra en 1354. En el Artículo 39 del documento se estableció el derecho de todo hombre libre a no ser privado de la vida, libertad o posesiones, a no ser declarado fuera de la ley, desterrado, o arruinado de forma alguna, ni a que se tomara ninguna acción en su contra, sino mediante el juicio de sus pares, *de conformidad con el debido proceso del derecho (due process of law)*. La expresión fue posteriormente retomada por el derecho de los Estados Unidos, primero en una Ley del Estado de Nueva York de 1787, y posteriormente en una redacción hecha por Madison, que dio lugar a la Enmienda Quinta de la Constitución de los Estados Unidos.[4]

En la tradición jurídica que le dio origen, el principio del debido proceso del derecho implica no sólo la necesidad de un proceso judicial, sino de uno que sea adecuado o el "debido". Asimismo, la palabra "derecho" (law) se refiere no a una ley o conjunto de leyes positivas, sean éstas consuetudinarias o escritas, sino al concepto mismo de *rule of law* (estado de derecho o gobierno del derecho) y a los principios fundamentales de justicia. Si bien, la

[1] Corte Interamericana de Derechos Humanos, Garantías Judiciales en Estados de Emergencia, Opinión Consultiva O-C9/87, 6 de octubre de 1987, Series A No. 9, párrs. 27, 28.

[2] "Due Process is that which comports with the deepest notions of what is fair and right and just." Solesbee *vs*. Balkom, USSC, 1950.

[3] Corte Interamericana de Derechos Humanos (cita 1).

[4] Véase por ejemplo, Thomas and another vs. Baptiste and others (Appeal no 60 of 1998), Privy Council, 6 BHRC 259, 17 de marzo de 1999).

extensión y la aplicación del concepto varían en el tiempo y el espacio, como lo señalara el Juez Holmes de la Suprema Corte de los Estados Unidos:

> Independientemente del desacuerdo que pueda existir en cuanto a la extensión de la aplicación del principio del debido proceso del derecho, no hay duda alguna que abarca la concepción fundamental *a un juicio justo*, con la oportunidad de ser escuchado.[5] [Énfasis añadido.]

El derecho a un juicio justo y a ser escuchado se encuentra íntimamente interrelacionado con los principios fundamentales de igualdad ante la ley y acceso a un tribunal independiente e imparcial.[6] La Declaración Universal de los Derechos Humanos consagra que todos los seres humanos "son iguales ante la ley, y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley".[7] Asimismo, la Declaración establece que

> Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser *oída públicamente* y *con justicia* por un *tribunal independiente e imparcial*, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.[8] [Énfasis añadido.]

La Declaración Universal, promulgada el 10 de diciembre de 1948, en conjunto con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los cuales entraron en vigor veintiocho años después, se les ha considerado en conjunto como el "Acta Internacional de los Derechos".[9] Es importante recordar que la Declaración no es un tratado internacional, aunque gran parte de su contenido es hoy reconocido como parte del derecho consuetudinario internacional. Además, es a través de los dos Pactos, los cuales sí constituyen propiamente tratados internacionales, que se articulan y expanden los derechos fundamentales reconocidos en la Declaración. El Pacto de Derechos Civiles y Políticos (el Pacto) es un tratado internacional del cual México es parte.[10]

[5] Frank *vs*. Mangum (1915) 237 US 309, 347.

[6] Véase, por ejemplo, Coard and others *vs*. United States (Case 10.951), Comisión Inter-Americana de Derechos Humanos, 9 BHRC 150, 29 de septiembre de 1999.

[7] Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante Declaración Universal), Resolución de la Asamblea General 217 iii A, Art. 7.

[8] Declaración Universal, Artículo 10.

[9] Louis Henkin, *International Law: Politics and Values*, cap. 11, 1995.

[10] Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, DOF, 20 de mayo de 1981 (22 de junio de 1981. Fe de erratas).

En particular, el Pacto articula convencionalmente el derecho a un juicio justo reconocido originalmente en la Declaración. Esto lo hace en sus Artículos 9, 10 y 14. Esos artículos obligan al Estado mexicano a garantizar los siguientes derechos en materia del debido proceso:

- A la libertad y seguridad personales;
- A ser oída públicamente y con las debidas garantías por un tribunal competente, independiente e imparcial, establecido por la ley;
- A no ser sometido a detención o prisión arbitraria;
- A ser informado en el momento de la detención de las razones de la misma y notificada sin demora de la acusación en su contra;
- A ser juzgada dentro de un plazo razonable;
- A obtener debida reparación cuando haya sido detenida o presa ilegalmente;
- A estar separado de los condenados, mientras se encuentre en proceso, salvo en circunstancias excepcionales;
- A que se presuma su inocencia;
- A ser informada sin demora, en un idioma que comprenda y en forma detallada, de la naturaleza y causas de la acusación formulada contra ella;
- A interrogar o hacer interrogar a los testigos de cargo y a obtener la comparecencia de los testigos de descargo y que éstos sean interrogados en iguales circunstancias;
- A ser asistida gratuitamente por un intérprete, si no comprende o no habla el idioma empleado en el tribunal.

México realizó una reserva a este Pacto en materia del Artículo 9, párrafo 5, que establece el derecho a obtener una reparación efectiva en casos en que una persona haya sido detenida o presa ilegalmente. Por su pertinencia para el derecho al debido proceso, la reserva se transcribe literalmente:

> De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus leyes reglamentarias, todo individuo goza de las garantías que en materia penal se consagran, y en consecuencia, ninguna persona podrá ser ilegalmente detenida o presa; sin embargo, si por falsedad en la denuncia o querella, cualquier individuo sufre un menoscabo de este derecho esencial, tiene entre otras cosas, según lo disponen las propias leyes, la facultad de obtener una reparación efectiva y justa.

El derecho a un juicio justo también está consagrado en forma similar en los Artículos 7 y 8 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, de la cual también México es parte.[11] Las siguientes garantías se expresan en forma un poco más explícita en la Convención Americana que en el Pacto:

- A contar con el tiempo y los medios adecuados para la preparación de su defensa;
- Obtener la comparecencia de peritos y de otras personas, adicionalmente a testigos, que puedan arrojar luz sobre los hechos;
- A que la confesión del inculpado sólo sea válida si es hecha sin coacción de ninguna naturaleza.

Ninguna de las declaraciones o reservas hechas por México a la Convención aplican en materia del derecho al juicio justo.

Es importante subrayar que el derecho al debido proceso o al juicio justo, no es simplemente un catálogo de derechos o garantías particulares del derecho positivo, que operan en el ámbito de un proceso penal. Más bien estos derechos y garantías

> …fluyen de un bien jurídico común y que al ser consideradas en su conjunto constituyen un solo derecho no definido específicamente, pero que su propósito inequívoco es definitivamente garantizar el derecho de todos a un juicio justo.[12]

El sistema jurídico mexicano consagra el derecho a un juicio justo en los Artículos 14, 16, 19 y 20 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Es relevante señalar tanto la forma en que la Constitución expresa las garantías a un juicio justo, como en aquellos casos en que establece una articulación del derecho fundamental que en principio va más allá de las consagradas en los instrumentos internacionales.

Dentro del primer caso, el Artículo 14 establece el derecho a no ser privado de la libertad sino mediante juicio "en el que se cumplan las formalidades esenciales del procedimiento". En el mismo sentido podrían situarse las siguientes:

[11] Convención Americana sobre Derechos Humanos, DOF, 7 de mayo de 1981.

[12] Mejía Egocheaga and another *vs*. Peru (Case 10,970; Report 5/96), 1 BHRC 229, citando a Golder *vs*. UK (A/18) (1975), 1 EHRR 524, 532 (párr. 28).

- A que se le reciban las pruebas que ofrezca, concediéndole el tiempo que estime necesario la ley, y auxilio en obtener los testimonios que requiera *siempre que los testigos se encuentren en el lugar del proceso*;
- A que se le faciliten todos los datos para su defensa *y que consten en el proceso*.

En cuanto al segundo caso es pertinente señalar las siguientes:

- A no ser detenido por acusación penal, salvo mediante orden de aprehensión extendida por un juez y previa denuncia o querella. La Constitución establece dos excepciones: en caso de flagrancia y en casos urgentes; esto es cuando no se pudiere acudir a un juez, se trate de delitos graves y exista riesgo fundado que el indiciado pueda escapar de la acción de la justicia;
- La Constitución establece plazos máximos para que el Ministerio Público, quien acusa penalmente, ponga al indiciado a disposición del juez (48 horas normalmente y hasta 96 en casos de delincuencia organizada) y para el juez con el propósito de que dicte auto de formal prisión (72 horas extensibles a petición del acusado);
- A que los tribunales que impartan justicia emitan sus resoluciones en los tiempos que determinen las leyes y de manera pronta, completa e imparcial (tres meses para juicio sumario y un año para juicio ordinario);
- Todo mal tratamiento en la aprehensión constituye abuso *que será reprimido por las leyes y las autoridades*;
- A no ser obligado a declarar y a no ser intimidado, incomunicado o torturado. Toda declaración rendida ante autoridad distinta al Ministerio Público o el juez, o ante éstos sin la presencia de defensor, carecerá de valor probatorio;
- A ser careado cuando lo solicite, en presencia del juez, contra quien le acusa (salvo el caso de menores en los delitos de abuso y violación);
- A ser juzgado en audiencia pública por un juez;
- A ser informado desde el inicio del proceso de los derechos que establece en su favor la Constitución. Ello aplica al Ministerio Público.

En su Diagnóstico del 2003 sobre la Situación de los Derechos Humanos en México, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas en Derechos Humanos, señala:

> Un sistema idóneo de justicia penal es aquel que, basado exclusivamente en normas jurídicas y no en criterios de conveniencia u oportunidad política, sanciona a las y los responsables de los delitos, y al mismo tiempo garantiza a las personas inocentes —y a las que no lo son— *que no serán condenados injustamente*. Sólo con un sistema de tales características, la población depositará su confianza en las autoridades encargadas de perseguir y sancionar los delitos, lo que constituye una condición indispensable para el éxito contra la impunidad.[13] [Énfasis añadido.]

Así, el derecho al debido proceso del derecho o a tener un juicio justo constituye a su vez una obligación del Estado que se puede entender como un estándar de justicia. Se busca asegurar el cumplimiento de este estándar mediante una serie de obligaciones estatales y derechos procesales que se detallan en mayor o menor medida en las legislaciones nacionales. Sin embargo, este catálogo de obligaciones y reglas procesales penales deben evaluarse en su conjunto como un bien jurídico común. En otras palabras, la operación real de este catálogo debe ser en su conjunto garantizar en cada caso un juicio justo, con la oportunidad de ser escuchado. Como lo señala el Alto Comisionado, sólo mediante el cumplimiento del estándar se puede generar la confianza social en las instituciones de justicia que se requiere para combatir la impunidad.

Ahora bien, más allá del catálogo específico de obligaciones y derechos procesales de cada legislación, el debido proceso del derecho descansa, como lo señalamos anteriormente, en el principio de igualdad ante la ley y acceso a un tribunal independiente e imparcial. El principio de igualdad ante la ley demanda el de un tratamiento imparcial por los tribunales y por ello los dos principios están íntimamente vinculados. En el contexto del juicio penal, la igualdad ante la ley y la imparcialidad se garantizan en última instancia por el efectivo ejercicio del principio de inocencia. Este principio y su implicación para el juicio penal han sido definidos por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la siguiente manera:

> El principio de inocencia constituye una presunción a favor de la persona acusada de un delito, por medio de la cual es considerado inocente hasta que su responsabilidad penal es establecida por una sentencia firme. Como resultado, *para*

[13] *Diagnostico sobre la situación de los derechos humanos en México,* OACNUDH, capítulo 2, en *http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2003/dh_2003/2derechosciviles.pdf* (bajado el 7 de diciembre de 2005).

establecer la responsabilidad penal de una persona acusada, el Estado debe de probar su culpabilidad más allá de toda duda razonable.[14] [Énfasis añadido]

EL SISTEMA DE JUSTICIA EN MÉXICO Y EL ESTÁNDAR DE JUICIO JUSTO

No obstante la detallada articulación *de jure* del debido proceso en la Constitución y Tratados de los que México es parte, existen diversos indicadores que ponen en duda que el principio sea efectiva y consistentemente garantizado en México. Naturalmente el derecho fundamental a un juicio justo no se garantiza con su articulación normativa. En su concepción real sólo se observa cuando el Estado satisface en los hechos el estándar de actuación justa, razonable e imparcial, particularmente en el procedimiento penal proveyendo la oportunidad real al acusado a ser escuchado y la equidad para ser vencido en juicio más allá de toda duda razonable.

Una primera llamada de atención la constituyen las encuestas de percepción de desempeño institucional de órganos de gobierno. En una encuesta muy reciente, la Encuesta de Gobernabilidad y Desarrollo Empresarial 2005, realizada por el Centro de Estudios Estratégicos del Sector Privado (CEESP), las procuradurías, conjuntamente con las policías, son las instituciones percibidas por los encuestados como menos honestas de los tres órdenes de gobierno.[15] En otras palabras, las autoridades legal y conceptualmente encargadas de iniciar la acción de la justicia son percibidas como las más corruptas. La corrupción es sin duda la antitesis de la objetividad, de la racionalidad e imparcialidad en el ejercicio de la autoridad. En otra encuesta similar, el Barómetro Global de la Corrupción 2004 de Transparencia Internacional, la policía es la institución en México, que junto con los partidos políticos se percibe en el país como más afectada por la corrupción. Inmediatamente después le sigue el "sistema legal/poder judicial".[16]

En un tipo de encuesta distinta, Transparencia Mexicana elabora un catálogo de treinta y ocho servicios para determinar en cuáles de ellos se

[14] Mejía, *op. cit.*, p. 22. Véase también Artículo 8 de la Convención Americana de Derechos Humanos.

[15] La encuesta mide la percepción de los empresarios en temas de gobernabilidad y obstáculos al desarrollo. Se aplicó a 2650 empresas en el país. Encuesta de Gobernabilidad y Desarrollo Empresarial 2005, en *http://www.funcionpublica.gob.mx/ indices/doctos/EGDEnotadeprensa170805.doc*.

[16] Transparencia Internacional. Barómetro Global de la Corrupción 2004, 9 de diciembre del 2004, disponible en *http://www.transparency.org*. En una escala del 1 al 5, siendo el 5 muy corruptos, la policía obtuvo un 4.5 y el sistema legal/poder judicial 4.3.

presentan un mayor índice de experiencias de corrupción en México. De los treinta y ocho servicios contemplados, los trámites ante Ministerio Público ocupan el lugar 33 y 32 respectivamente en las encuestas del 2001 y 2003 como aquellos con mayor índice de corrupción. Es decir, sólo en otros cinco servicios existe mayor índice de experiencias de corrupción. Tres de estos cinco restantes se refieren a relaciones con la policía, que de hecho ocupan los tres últimos lugares del índice.[17]

La percepción ciudadana negativa coincide también con las denuncias y recomendaciones en materia de derechos humanos. En su Diagnóstico de la Situación de los Derechos Humanos en México del 2003, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas observa que las procuradurías de justicia sstatales y la General son las autoridades que aparecen con mayor frecuencia en los reportes de las Comisiones de Derechos Humanos estatales y nacional como violadoras de derechos humanos.[18]

Así, el Ministerio Público y la policía en México congruentemente presiden como las autoridades que gozan de la más baja confianza y estima social, bajo la sospecha de la deshonestidad y la corrupción, y son objeto del mayor número de denuncias y recomendaciones en materia de violación de derechos humanos. Coincide, asimismo, un amplio reclamo social contra la procuración de justicia como ineficaz. La inseguridad pública y el delito se encuentran entre las preocupaciones más importantes de la población.

Expertos reconocidos en el ámbito nacional han manifestado su preocupación en particular con la actuación de la institución del ministerio público en el proceso penal. Por ejemplo, González Oropeza señala que a través del Ministerio Público se pone alto a la maquinaria de la justicia y se cometen grandes abusos. A ello hay que agregar, señala Oropeza, el actuar de la tan temida policía judicial que actúa bajo las órdenes del Ministerio Público. Miguel Sarre señala que la averiguación previa administrativa constituye en México el escenario más frecuente de violaciones graves a los derechos humanos y que el Ministerio Público constituye un vestigio de la mentalidad inquisitorial de antaño y funge materialmente como juez. Sarre dice es una especie de policía juez que inicia una averiguación previa para

[17] Transparencia Mexicana. Encuesta Nacional de Corrupción y Buen Gobierno 2003. Resultados nacionales por servicio 2001 y 2003. Disponible en *http://www.transparenciamexicana.org.mx*.

[18] *Diagnostico sobre la situación de los derechos humanos en México, OACNUDH en México*, capítulo 2, "Derechos Civiles", disponible en (*http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2003/dh_2003/2derechosciviles.pdf*) (visitado por última vez en noviembre 14 de 2005).

admitir, rechazar e inclusive evaluar toda la evidencia antes de que el asunto llegue a la oficina de la autoridad judicial, el verdadero juez.

El anterior ministro de la Suprema Corte Juventino Castro y Castro es más moderado en sus comentarios. En su epílogo a su obra sobre el Ministerio Público, sugiere que la gran amplitud de facultades, funciones y responsabilidades a cargo del Ministerio Público genera la paradoja entre el Leviatán, el Estado Monstruo, por un lado, y Argos, el protector constante, por el otro. El es de la opinión que el Ministerio Público es esto último pero reconoce que la suya tal vez se encuentre en ese sentido entre la opinión minoritaria en México.

Ante la percepción, denuncias y opinión negativa del ministerio público y policías, ¿dónde se encuentran las otras partes del proceso? La defensa y el juez. Este último en el ideal de justicia es el árbitro y garante último del debido proceso del derecho.

Los datos que arroja la Encuesta a Población en Reclusión en Tres Entidades de la República Mexicana: Distrito Federal, Morelos y Estado de México 2003, realizada por la División de Estudios Jurídicos del CIDE, nos provee una fotografía alarmante del problema de ausencia sistemática de un juicio justo en esos estados y del bajo nivel de participación del juez. Confirman también la percepción negativa de la actuación de policías y ministerio público local. Los datos estadísticos derivados de esta encuesta señalan que durante el proceso judicial:

- 66% de los presos no fue informado de su derecho a no declarar;
- 27% no contó con abogado al rendir declaración;
- 71% reportó que el juez no estuvo durante la declaración;
- 80% reportó que nunca tuvo oportunidad de hablar con el juez, y
- 59% escuchaba mal y entendía poco lo que sucedía en las audiencias del juicio.

Las condiciones procesales en la Agencia del Ministerio Público son aún más serias:

- A 91% no le explicaron la diferencia entre el Ministerio Público y los juzgados;
- A 80% no le informaron su derecho a no declarar;
- A 72% no le informaron su derecho a llamar por teléfono, y
- 70% no contó con un abogado.

Durante el juicio, 27% no contó con abogado al rendir declaración y ante la pregunta de qué tan defendido se sintió por su abogado, 46% señaló que *nada* y 22% que *poco*. Ante la pregunta de quién consideraba llevaba el control de las audiencias en el juicio:

- 50% de los presos estiman que era el secretario de acuerdo quien dirigía las audiencias;
- 21% que era la secretaria mecanógrafa del juzgado;
- 20% que era el MP adscrito, y
- *Sólo 8% estimó que era el juez.*

En el reporte elaborado para presentar los datos de la encuesta, los investigadores consideran que:

> La información más importante que la encuesta arrojó respecto al juicio penal es la que se refiere al papel que desempeñan los jueces. En franco contraste con la idea común de un juicio, la encuesta es consistente al revelar que el juez es un actor ausente en el juicio penal.[19]

El juez ausente en el juicio tiene su papel más relevante en la lectura del expediente y el dictado de la sentencia. La poca participación del juez en audiencias deriva de la carga de trabajo que representa los voluminosos expedientes y el número tan alto de consignaciones y la cultura de trabajo desarrollada internamente entre los jueces que entienden su papel como dictar sentencia sobre el expediente, para apegarse estrictamente a un, muchas veces erróneamente entendido, criterio de legalidad. Aunado a esto se encuentra el papel preponderante del Ministerio Público, tanto en las primeras actuaciones que generarán el expediente sobre el que decidirá el juez, el efecto legal de esas primeras actuaciones, el control que tiene sobre el mismo expediente, y a un modelo de trabajo poco profesional, con poca capacidad para armar un caso y desarrollar una teoría sólida del mismo; así como una serie de incentivos institucionales internos que privilegian el número de consignaciones como medición de la eficiencia de su trabajo.

El tema del principio de la inmediatez procesal sigue constituyendo uno de los ejemplos más citados de debilidad del sistema no obstante las

[19] Marcelo Bergman (Coord.), Elena Azaola, Ana Laura Magaloni, Layda Negrete, *Delincuencia, Marginalidad y Desempeño Institucional*, División de Estudios Jurídicos CIDE, 2003, p. 52.

disposiciones constitucionales y tesis jurisprudenciales existentes. El primer testimonio rendido ante autoridad es un testimonio que sigue teniendo un peso importante en el proceso. La mayoría de las detenciones las realiza la policía preventiva o judicial. El problema del maltrato sigue estando presente en el sistema de procuración de justicia. De acuerdo a los datos de la encuesta citada, 40% de los procesados señalaron que la policía preventiva los amenazó, humilló, golpeó o torturó y 73% señaló lo mismo en relación con la policía judicial. Esta última depende del Ministerio Público.

No es sorprendente que dado el temor social a estas instituciones, los procesados que no cuentan con capacidad de respuesta económica o política declaren conforme a la conveniencia de policías y ministerios públicos. Es conocido también que en la mayoría de los casos es el ministerio público quien redacta las declaraciones para firma del detenido. Los bonos existentes por consignación para policías, así como los castigos a ministerios públicos por no cumplir sus cuotas de consignación mensual generan fuertes incentivos para consignar delitos menores o a personas con poca capacidad de defensa. Es en este contexto que cobra aún más relevancia el dato de que 70% de los sentenciados no contó con un abogado durante su declaración ante el Ministerio Público y que a 80% no se les informó de su derecho a no declarar.

Este sistema de incentivos para el juicio injusto, o como lo llama el doctor Luis Pásara "una verdadera máquina de condenar pobres", se continúa completando con la enorme inequidad entre el Ministerio Público y la defensoría de oficio, y en la falta de autonomía del último. En un estudio realizado por el NCSC sobre el procedimiento penal en el D.F., ese instituto considera que el Ministerio Público cuenta con un presupuesto cerca de 15 veces mayor al de la oficina de defensoría pública. A esto hay que agregar que la defensoría pública es un organismo dependiente del poder ejecutivo local y por lo tanto supeditado a la lógica de dar resultados agregados en consignación y sentenciados. El defensor público en el D.F. parece ejercer la lógica de su labor no como contrapeso del ministerio público, sino prácticamente como coadyuvante o legitimador de su actuación.

Para cerrar el círculo encontramos los datos y estudios sobre la forma en que sentencian los jueces. Conforme a las estadísticas publicadas anualmente por el INEGI, los jueces dictan sentencias condenatorias en 90% de los juicios penales. Este dato por sí sólo no constituiría prueba necesariamente de que el juez inclina la balanza a favor de la acusación. En la mayoría de los sistemas judiciales modernos, la tasa de condenas es más alta que de absoluciones.

Esto deriva en esos sistemas del hecho de que cuando el fiscal presenta un caso lo hace porque tiene una alta certeza de que con la evidencia existente podrá lograr una sentencia condenatoria.

Sin embargo dado el conocimiento que se tiene del actuar del Ministerio Público en México, el dato debe considerarse preocupante. La preocupación es confirmada por un estudio realizado por el doctor Luis Pásara, entonces profesor visitante de la División de Estudios Jurídicos del CIDE, sobre la forma en que sentencian los jueces. En el estudio, el doctor Pásara revisó cualitativamente un gran número de sentencias penales en el D.F. La conclusión más seria de ese estudio es que en la mayoría de los casos la sentencia del juez refleja simplemente la averiguación previa, los alegatos y argumentos presentados por el Ministerio Público. En muchas ocasiones casi textualmente.[20]

CONCLUSIÓN

Si bien la Constitución y los tratados en materia de derechos humanos de los que México es parte garantizan el derecho de procesado a ser escuchado por un juez independiente e imparcial, a contar con los medios necesarios para probar su inocencia, a contar con un abogado y en su caso, un defensor de oficio, a no declarar en su contra, a contar con traductor de ser el caso, a un juicio público, a un juicio justo, al debido proceso real, los datos e información que aquí he presentado no parecen avalar su eficacia real. Cuando el acusado no cuenta con los recursos para contratar un competente abogado privado, ni con el peso político para exigir sus derechos, su situación es precaria y cuenta con una altísima probabilidad de encontrarse entre los 9 de cada 10 acusados que son condenados en México.

El Estado mexicano parece encontrarse en violación sistemática de uno de los derechos humanos civiles fundamentales: el de garantizar un debido proceso. Las soluciones a este problema no son tan claras. Gran parte de las propuestas se han concentrado en garantizar mayores derechos a nivel constitucional y legal y modificar el orden normativo, inclusive para generar un sistema de orden acusatorio oral. Si bien estas medidas son importantes,

[20] Luis Pásara, *Cómo Sentencian los Jueces en el D.F. en Materia Penal*, Documento de Trabajo (Centro de Investigación y Docencia Económicas), Estudios Jurídicos núm. 6 (2002).

el corazón del problema se encuentra en la lógica y prácticas de policías y ministerios públicos y en la muy pobre capacidad del juzgador de disciplinar la actuación de estas instituciones a través de una participación activa y directa con las pruebas y las audiencias y desechar procesos por violaciones de las garantías constitucionales y de los derechos humanos.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Primer Seminario Universitario de Derechos Humanos: Una experiencia interesante

Manuel Vidaurri Aréchiga*

I. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Una de las funciones más trascendentales —quizá la más importante— de un Ombudsman, consiste en educar. Por ello debe saber divulgar su obra, que esta llegue realmente a la sociedad para que conozca mejor sus derechos y sepa cómo defenderlos, y para que los funcionarios sepan mejor como cumplir con sus obligaciones. En muchas ocasiones el Ombudsman tendrá que repetir sus sugerencias, consejos y recomendaciones. No importa, las deberá reiterar cuantas veces sea necesario y nunca perder la paciencia. Esta labor educativa es la que realmente perdurará.[1]

En última instancia no son los cambios a las leyes, ni la obtención de una sentencia favorable lo que define el valor de la defensa de los derechos humanos. Es más bien el proceso mediante el cual las personas activan sus propios derechos, y también reforman y modifican las leyes y estándares adecuados, a la vez que garantizan su justa y plena aplicación.[2]

Esta, es la idea que de la educación en derechos humanos, tenemos en el Organismo Público de Derechos Humanos del Estado de Guanajuato, y la que constituyó el marco de referencia en el diseño del Primer Seminario Universitario de Derechos Humanos, del cual elaboramos en esta ocasión una reseña, partiendo de la Naturaleza de la Institución.

* Procurador de los Derechos Humanos del Estado de Guanajuato, Ombudsman Estatal. La realización de este documento contó con la participación del Lic. José Jesús Soriano Flores, Agente Investigador del mismo Organismo.

[1] Jorge Carpizo, *Derechos Humanos y Ombudsman*, 2ª ed., México, Porrúa, 1998, 277 pp. (p. 58).

[2] Women Law, Development Internacional, Human Rights Watch e Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Derechos Humanos de las Mujeres: Paso a Paso*, 1ª ed., Costa Rica, Editorama, 2000, p. 161.

II. LA PROCURADURÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO

Fundamento Constitucional

El artículo 2º de la Constitución Política del Estado de Guanajuato, contempla la organización, funcionamiento, competencia y procedimientos de un organismo estatal de protección de los derechos humanos, dotado de plena autonomía que conocerá de quejas en contra de actos u omisiones de naturaleza administrativa provenientes de cualquier autoridad o servidor público de carácter estatal o municipal que violen estos derechos, formulará acuerdos o recomendaciones públicas, no vinculatorias, denuncias y quejas ante las autoridades respectivas.

Finalmente, señala el numeral, que este organismo no será competente para conocer de quejas que se originen con motivo de acuerdos o decisiones de instancias electorales, ni tratándose de resoluciones de naturaleza jurisdiccional; pero podrá conocer de asuntos de orden administrativo de los órganos de impartición de justicia que transgredan derechos humanos.

Origen

Siguiendo el orden constitucional establecido en el apartado anterior, el 16 de octubre de 1992, el H. Congreso del Estado de Guanajuato aprobó la "Ley que crea la Procuraduría de los Derechos Humanos para el Estado de Guanajuato", concibiendo un organismo descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, mismo que inició sus labores el 3 de mayo de 1993, y que está dotado de autonomía, de conformidad con lo dispuesto por la Ley para la Protección de los Derechos Humanos en el Estado de Guanajuato, emitida por Decreto número 369 publicado en el *Periódico Oficial del Estado* de fecha 26 de septiembre de 2000.

La Procuraduría, como se verificó en el texto constitucional, atiende quejas y denuncias en contra de actos u omisiones de naturaleza administrativa provenientes de cualquier autoridad o servidor público de carácter estatal o municipal que violen los derechos humanos.

Está integrada por un Procurador, que ejerce la representación legal de la Institución, un Consejo Consultivo, cuatro Subprocuradores, una Secretaría General, un Coordinador del área de Educación y otro de Promo-

ción, Agentes Investigadores, así como personal profesional, administrativo y técnico necesario para el desarrollo de las actividades.

Limitaciones legales

La Procuraduría no es competente para conocer de asuntos:

- Electorales;
- Laborales; y
- Jurisdiccionales.

Servicios

Los Servicios son gratuitos y se dividen en tres áreas:

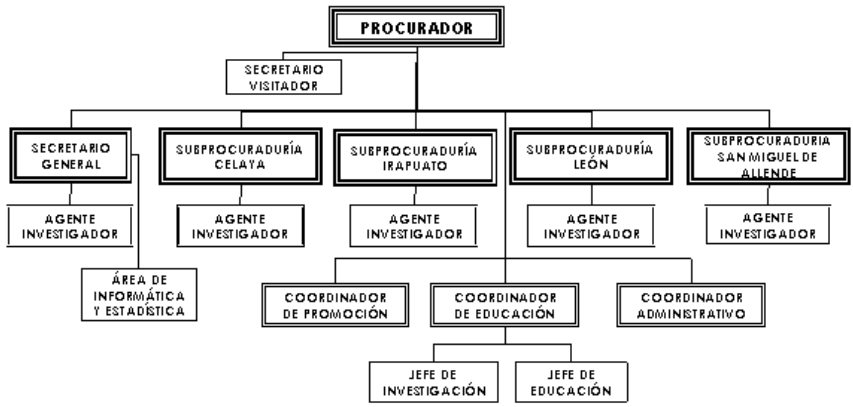
1. Atención e investigación de quejas y denuncias.
2. Asesorías y Orientación.
3. Educación y Promoción.

Estructura

De conformidad con el artículo 7º del Reglamento Interno de la Procuraduría de los Derechos Humanos para el Estado de Guanajuato, la Procuraduría se integra de la siguiente manera:

I. El Procurador;
II. El Consejo Consultivo;
III. Los Subprocuradores;
IV. El Secretario General;
V. El Coordinador de Promoción;
VI. El Coordinador de Educación;
VlI. El Coordinador de Administración, y
VIII. El personal profesional, técnico y administrativo que sea necesario para el ejercicio de sus funciones.

Organigrama



El objeto de la Procuraduría

El artículo 6 de la Ley para la Protección de los Derechos Humanos en el Estado de Guanajuato, señala que:

> La Procuraduría tiene por objeto la protección, defensa, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos; así como propiciar una cultura de respeto a los mismos…

Para los efectos de nuestra exposición, nos interesa únicamente la parte que se refiere a la "promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos; así como propiciar una cultura de respeto a los mismos", en este sentido, entendemos por:

Promoción. El conjunto de actividades cuyo objetivo es dar a conocer a las personas sus propios derechos y los mecanismos para hacerlos efectivos, así como las pautas conducentes al respeto irrestricto de los derechos de los demás seres humanos.

Estudio. El esfuerzo realizado por el entendimiento, destinado a conocer el campo relativo a los derechos humanos.

Divulgación. Implica que las actividades realizadas lleguen a la sociedad para que conozca sus derechos y sepa como defenderlos; y a los servidores públicos para que observen como cumplir mejor sus obligaciones.

Propiciar una Cultura de Respeto a los Derechos Humanos. Propiciar un estado de conciencia mediante el cual cada individuo alcanza el conocimiento de sus propios derechos y de los mecanismos para hacerlos efectivos, así como la convicción del respeto irrestricto de los derechos de los demás seres humanos.

Actividades de promoción, estudio, divulgación de los derechos humanos; tendentes a propiciar una cultura de respeto a los mismos

La Procuraduría de los Derechos Humanos en el Estado de Guanajuato*, ha realizado entre otras, las siguientes actividades de promoción, estudio, divulgación de los derechos humanos; tendentes a propiciar una cultura de respeto a los mismos:*

En materia de ***educación*** la Procuraduría de Derechos Humanos ha orientado su atención en dos grandes sectores, que son servidores públicos y población en general.

Para la atención en materia de educación de estos dos sectores se ha trabajado a través de pláticas, cursos, conferencias, talleres, etcétera, ofrecidos por la institución, pero en especial solicitados por la población. Los temas que se han abordado son entre otros:

- Funciones de la Procuraduría de derechos Humanos
- Derechos Humanos
- Historia de los Derechos Humanos
- Derechos Humanos Económicos, Sociales y Culturales
- Procuración de Justicia
- Seguridad Pública
- Garantías Individuales
- Derechos Humanos y Grupos Vulnerables
- Equidad de Género
- Derechos Humanos de la Mujer
- Derechos Sexuales y Reproductivos
- Violencia Intrafamiliar
- Violencia de Género
- Hostigamiento Sexual
- Derechos de la Infancia
- Maltrato Infantil
- Abuso Infantil
- Derechos Humanos de las personas con VIH/SIDA

- Derechos de los Jóvenes y adolescentes
- Derechos de Adultos Mayores
- Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad
- Derechos Humanos de los Migrantes
- Derechos Humanos de los Jornales Agrícolas
- Derechos Humanos de los Indígenas
- Derechos Humanos de los Enfermos
- Derechos Humanos de las Personas Privadas de su Libertad

Como podemos ver la Procuraduría ha llegado a población que en muchos casos se encuentran en situación de vulnerabilidad por lo que ha sido estratégico participar en las mesas de trabajo interinstitucionales y con asociaciones civiles que permitan a la institución acercarnos en su realidad con la educación.

El total de personas informadas en esta gestión es de **80 084** de las cuales son servidores públicos 5 981; es importante destacar que con esto se ha logrado en estos 5 años de gestión 67% de los 12 años de vida de la Procuraduría.

La Procuraduría además tiene los siguientes programas específicos de ***educación***:

—Jornadas de Derechos Humanos. Se acude a un solo municipio una semanas con diversos temas y diversos sectores de la población así como servidores públicos; lo que ha permitido asegurar que en todos los municipios del estado hay sectores estratégicos de la población con información de derechos humanos estrechamente vinculados con su vida cotidiana (Por ejemplo si es un municipio de alto índice de migración se abordan temas que impactan como derechos humanos de los migrantes, SIDA, etcétera). Se han realizado 20 jornadas.

—Semanas Temáticas. En asignaturas de especial relevancia, y se organizan alrededor de conmemoraciones internacionales sobre el tema en diferentes municipios. Cabe destacar la Semana de la Mujer, la Semana de la Paz y la Semana del SIDA.

—Cursos, Seminarios, Ciclos de Conferencias, etc. Eventos que permiten penetrar en grupos específicos de la población o de los servidores públicos con temas de su interés o competencia de manera mas especializada. Entre ellos tenemos por ejemplo el Seminario de Violencia Intrafamiliar: Claves para su mejor Comprensión, dirigido a servidores públicos que atienden el tema impartido por expertos mexicanos y extranjeros.

—Seminario de aplicación del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el ámbito interno.

—Seminario de Derecho Penal: Presente y futuro.

—Seminarios Interinstitucionales sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos (financiado por la Unión Europea y la Fundación Mac Arthur).

—Curso de Lenguaje Manual a Servidores Públicos.

—Cursos de Capacitación a Funcionarios de los Centros de Readaptación Social.

—Curso Intensivo de Derechos Humanos de VIH/SIDA en el ámbito penitenciario a trabajadores de la salud.

—Martes Universitarios.

—Seminarios Universitarios.

Publicaciones:

Entre las publicaciones se encuentran: Trípticos, Folletos, Cuadernillos con temas como Derechos y Obligaciones del Policía, Adultos Mayores, Violencia Intrafamiliar, Mujeres, Derechos de los Niños y niñas, etcétera; carteles de: la Mujer, Violencia de Género, Violencia Intrafamiliar, Migrantes e Indígenas; la serie de libros "Guanajuato y los Derechos Humanos"; y la carpeta de Braille con los trípticos de la Procuraduría de Derechos Humanos.

III. PRIMER SEMINARIO UNIVERSITARIO DE DERECHOS HUMANOS: UNA EXPERIENCIA EXITOSA[3]

Presentación

Propiciar un estado de conciencia mediante el cual cada individuo alcanza el conocimiento de sus propios derechos y de los mecanismos para hacerlos efectivos, así como la convicción del respeto irrestricto de los derechos de los demás seres humanos, es decir, *propiciar una cultura de respeto a los derechos humanos*, se alcanza por medio de la *Educación en Derechos Humanos*.

[3] El desarrollo de esta parte se ha hecho siguiendo la Metodología de: Bolívar O., Ligia, *Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos: Una Guía para la acción*, 1ª ed., Costa Rica, IIDH, 2002, pp. 23-31.

En 1948, los países del mundo tomaron un acuerdo trascendental, la Declaración Universal de los Derechos Humanos… y definieron ese acuerdo, como "el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse" y señalaron que el camino para alcanzarlo es "la enseñanza y la educación".[4] Así en su artículo 26, se plasmó que:

> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

De aquí nació un concepto que desde entonces ha ido ganando fuerza a lo largo y ancho del planeta: la Educación en y para los Derechos Humanos y la Democracia (EDH). Hoy existe un sólido consenso mundial sobre la necesidad

> …y la importancia de educar para los derechos humanos, y su correlato organizativo, la democracia. Y, también, sobre la responsabilidad de los Estados en implementar tal educación para todos sus habitantes. […] Con el desarrollo histórico y doctrinario del último medio siglo, la EDH ha ganado reconocimiento como un derecho en sí mismo: el derecho a ser educado en derechos, a ser educado como sujeto de derechos. Razón de más, entonces, para subrayar como contrapartida necesaria, el deber de los Estados de implementarla en forma masiva y sistemática.
>
> La lógica que sustenta esta concepción es simple pero poderosa. Las libertades fundamentales, los derechos humanos y los principios y normas de la democracia sólo pueden observarse y protegerse si se conocen. Y si se conocen, se interiorizan y se practican por parte de todas las personas, no solamente por grupos esclarecidos de gobernantes, académicos o activistas.[5]

Existe entonces, un consenso cada vez mayor de que la educación en la esfera de los derechos humanos puede ayudar a reducir las violaciones de los derechos humanos y contribuir a crear sociedades libres, justas y pacíficas.

Ahora bien, como ya lo hemos referido en esta exposición, la Procuraduría de los Derechos Humanos del Estado de Guanajuato, ha orientado

[4] Ana María Rodino Pierri, *Educación en Derechos Humanos*, en *http://www.unesco.or.cr/educacion2004/rodino.htm*; consulta en línea el 16 de septiembre de 2005.

[5] *Idem.*

su actividad educativa a diversos sectores de la población, entre los que se encuentran los estudiantes universitarios.

Coincidimos con la afirmación que "la educación en materia de derechos humanos está menospreciada en el Sistema Educativo".[6] En el caso de las Universidades, tanto públicas como privadas, la incorporación de una asignatura específica es sumamente reciente, y en algunas aun se contempla como una materia optativa.

Uno de los nuevos retos en las políticas educativas, es sin duda, el conocer y promover el contenido del "Decenio de la Educación en Materia de Derechos Humanos (ONU 1995-2004) y su relativo "Plan de Acción", que es uno de los planes sobre los que se diseñó el Seminario Universitario.

Tanto la Asamblea General como la Comisión de Derechos Humanos han instado a las organizaciones no gubernamentales internacionales, regionales y nacionales, en particular a las interesadas en las cuestiones relativas a la mujer, el trabajo, el desarrollo y el medio ambiente, así como a todos los demás grupos dedicados a la justicia social, los defensores de los derechos humanos, los educadores, las organizaciones religiosas y los medios de información, a que amplíen su participación en la educación escolar y no escolar en la esfera de los derechos humanos y cooperen con el Centro de Derechos Humanos en la ejecución de las actividades del Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos.[7]

Como lo señala el Plan de Acción, los principales protagonistas, son los gobiernos, pero también, las instituciones nacionales de derechos humanos, tales como las comisiones de derechos humanos, las oficinas del Ombudsman y los institutos de investigación y capacitación en materia de derechos humanos. En este sentido, el Ombudsman Guanajuatense, se suma al plan de acción, mediante la realización de los seminarios universitarios.

Es importante mencionar también, que uno de los acontecimientos más destacados en los últimos tiempos, es la "Celebración del Congreso Internacional sobre Educación en Derechos Humanos y en Democracia, organizado por la UNESCO y por el Centro de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en colaboración con la Comisión Canadiense para

[6] Consuelo Olvera Treviño, *La Educación en derechos Humanos y su papel en la reorientación de políticas educativas*, 1ª ed., México, CNDH, 2000, p. 17.

[7] ONU, *Cuestiones relativas a los derechos humanos, incluidos distintos criterios para mejorar el goce efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales*, en línea: *http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.51.506.Add.1.Sp?OpenDocument*; fecha de consulta: 6 de septiembre de 2005.

la UNESCO (Montreal, 8-11 de marzo de 1993). En dicho Congreso se reafirmó

> la responsabilidad que incumbe a todos los pueblos, a todos los Estados, a todos los individuos, a todos los órganos de la sociedad de promover, mediante la enseñanza y la educación, el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, el Acta constitutiva de la UNESCO, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y en los Instrumentos Internacionales universales de derechos humanos y de derecho humanitario.[8]

En este Congreso de Montreal, se elaboró una Declaración acompañada de un Plan de Acción Mundial, que también fue eje rector en el diseño del Seminario Universitario y en el que destacan las siguientes directrices:

"*Primera*.- Todos necesitamos de la enseñanza y de la educación en derechos humanos.

"*Segunda*.- Finalidad: Pedagogía para una actitud dinámica y participativa. La finalidad del Plan no es puramente Pedagógica, en tanto que la enseñanza y difusión de los derechos humanos no se concibe como un simple asunción o aprehensión de contenidos, sino sobre todo como un medio de educar nuestro comportamiento para la adopción de actitudes participativas y respetuosas con los derechos fundamentales…

"*Tercera*.- La educación en derechos como medicina preventiva. […] El plan debe incentivar la participación […] frente al aumento del nacionalismo y la intolerancia […] se hace necesaria la adopción de estrategias especiales de educación destinadas a anticipar y prevenir la aparición de conflictos violentos y las violaciones de derechos humanos que los mismos llevan aparejadas.

"*Cuarta*.- La Universalidad de los Derechos Humanos: universalismo *versus* particularismo.

"*Quinta*.- Principios inspiradores de la enseñanza y del proceso educativo en derechos humanos. […] La enseñanza y la educación en derechos humanos es una cuestión de todos y por consiguiente a todos nos beneficia, […] el conocimiento de los derechos humanos no tiene sentido si no se pasa al terreno de los hechos, esto es, el aprendizaje debe ser dinámico, favoreciendo la participación y que la enseñanza debe basarse y estar organizada de una manera democrática.

[8] Luis Jimena R. Sánchez Freís, *La enseñanza de los derechos humanos*, 1ª ed., España, Ariel, 1995, pp. 117-118.

"*Sexta*.- Hacia una cultura de derechos humanos en un Estado de derecho. […] la instauración de una cultura de los derechos humanos y el desarrollo de sociedades democráticas que permitan a los individuos y a los grupos arreglar sus discrepancias y sus conflictos recurriendo a métodos no violentos.

"*Séptima*.- Material de apoyo y actividades de reflexión sobre derechos humanos.

"*Octava*.- Los docentes y la libertad de cátedra en la enseñanza de los derechos humanos."

Contexto y Problema planteado

El estado de Guanajuato se encuentra situado en la Mesa Central del país, limita al Norte con San Luis Potosí, al Sur con Michoacán, al Este con Querétaro y al Oeste con el estado de Jalisco. Guanajuato es la vigésima segunda entidad federativa, tiene una superficie de 30 589 km^2. El estado está conformado por 46 municipios, y cuenta con una universidad pública que es la Universidad de Guanajuato, y diversas universidades particulares.

En un evento que no tiene precedentes a nivel nacional, la Procuraduría de los Derechos Humanos en el Estado de Guanajuato, llegó a seis universidades del estado con el Primer Seminario Universitario de Derechos Humanos, logrando la participación entusiasta de 360 estudiantes. Dicho evento, fue organizado, promovido y financiado por la misma Procuraduría, y llevado a cabo del 5 de octubre al 7 de noviembre del presente año.

Las instituciones sede, fueron la Universidad Quetzalcóatl de Irapuato, la Universidad de Guanajuato, la Universidad de La Salle Bajío en León, la Universidad de León, plantel San Miguel de Allende, la Universidad Santa Fe de Guanajuato, y la Universidad de Celaya.

Propósito de la experiencia

El Seminario Universitario de Derechos Humanos, pretendió dotar de herramientas metodológicas y conceptuales a los asistentes, conducentes a la comprensión de la evolución histórica de los derechos humanos, el contenido de los mismos, así como de los principales problemas a los que se encuentra sujeta su plena efectividad. Para estos fines, tuvimos en cuenta tres aspectos

que se deben tomar en cuenta en la promoción de los derechos humanos mediante la educación:[9]

1. Los conocimientos: suministrar información acerca de los derechos humanos y los mecanismos que existen para proteger esos derechos;
2. los valores, creencias y actitudes: promover una cultura de los derechos humanos mediante el fomento de esos procesos; y
3. la adopción de medidas: alentar a las personas a defender los derechos humanos y prevenir las violaciones de esos derechos.

Estrategias

El primer paso que se dio para acercarnos a los participantes en la experiencia, fue comunicarnos con los rectores de las universidades, así como de los directores de sus facultades y escuelas de Derecho, para el efecto de plantearles la idea, y solicitar su apoyo para la realización de seminario, a lo que todos y de manera inmediata, accedieron a la realización del evento.

Participantes de la experiencia

Los participantes fueron estudiantes universitarios de diversas carreras; así se abrió la convocatoria, aunque la mayoría de los inscritos fueron alumnos de la licenciatura en Derecho. Asimismo, y con el fin de asegurar el mejor aprovechamiento pedagógico, se aceptó a un máximo de 60 participantes por Seminario, que fueron 50% mujeres y 50% hombres.

Manera en la que se convocó a los estudiantes

La forma en la que se convocó a los estudiantes, fue por medio de los recursos:

a) Anuncio por parte de funcionarios de las propias universidades,
b) la elaboración de un tríptico que fue distribuido entre los estudiantes, y
c) por medio de un *poster* que fue fijado en lugares visibles de las Instalaciones educativas.

[9] ONU, *La educación: un instrumento para fomentar la eliminación de las violaciones de los derechos humanos, http://www.un.org/spanish/hr/50/dpi1937j.htm*; consulta en línea: 16 de octubre de 2005.

Posteriormente, en las mismas universidades, en algunas en la propia rectoría, y en otras en las facultades y escuelas de Derecho, y con los funcionarios universitarios previamente establecidos en los *posters* y en los trípticos, se llevó a cabo la **Inscripción de los participantes**, y en virtud del cupo limitado del seminario, se dio preferencia a los que se inscribieron primero.

Desarrollo del Seminario

En primer lugar, es importante destacar que para alcanzar los objetivos planteados, era necesario desarrollar un programa intensivo, en el que consideramos que 12 horas, eran las que necesitábamos para la realización del mismo. También, decidimos que el seminario abarcara un solo día, entre otras cuestiones, porque se nos estaba concediendo un día hábil de clases, aunado esto a que tanto el personal de la Procuraduría, como el personal que nos apoyó en la realización del mismo, debían viajar en largas distancias.

De las 8:00 horas a las 9:00 horas, se llevó a cabo el registro de los participantes, en el que se les entregó un portafolio con material editado por la Procuraduría de los Derechos Humanos relacionado con las líneas temáticas del seminario.

A las 9:00 horas se llevó a cabo el acto inaugural, y de las 9:30 a las 10:45 horas, se impartió la primer conferencia, titulada "Derechos Humanos: Concepto y Fundamentos", con el objeto de sentar las bases teóricas fundamentales, que permitieran la cabal comprensión del seminario.

De las 10:45 a las 11:00 horas se dio un receso, para continuar con la conferencia: "La Justiciabilidad y Exigibilidad de los Derechos Humanos: Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales", la cual llegó a su fin a las 12:15 horas. Al término de la conferencia, para el efecto de tener un registro gráfico de los seminarios, se tomó una fotografía del grupo, la cual al término del seminario fue obsequiada a los participantes.

A las 12:30 horas, se llevó a cabo una Dinámica de Sensibilización con duración de una hora, que pretendió concientizar a los participantes en el sentido de que todos podemos algún día tener alguna discapacidad, poniendo a los mismos en el lugar de personas con discapacidades.

A las 13:30 horas, se ofreció a los estudiantes y ponentes una comida gratuita, que se llevó a cabo en las mismas instalaciones de la universidad sede, por dos motivos principalmente, el primero, porque debido a la intensividad del seminario, no podía perderse tiempo en trasladarse a comer

a otro lugar, y en segundo lugar, podía ser este traslado motivo de desconcentración de los participantes.

A las 14:30 horas y con una duración de tres horas, iniciaron los talleres. Para este efecto, se dividió al grupo en dos partes, uno tomó el taller "Tolerancia y No Discriminación" y la otra parte, el de "Equidad y Género". Se hace notar que para el mejor aprovechamiento de los talleres, se dividieron los grupos con igual cantidad de hombres y mujeres. También es importante decir, que en virtud de las dinámicas propias de un taller, que se traducen en la actividad no solo del promotor, sino de los participantes, se consideró que era adecuado incorporarlo después de la comida.

A las 17:30 horas culminaron los talleres, abriéndose un receso, para que a las 18:00, iniciara el panel: "Grupos en Situación de Vulnerabilidad y Derechos Humanos" que estuvo a cargo de especialistas del propio organismo público de derechos humanos, que tuvieron 15 minutos para abordar los siguientes temas:

a) Introducción a los grupos en situación de vulnerabilidad
b) Personas con Discapacidad y Derechos Humanos
c) Derechos Humanos Colectivos y Pueblos Indígenas
d) Mujer y Derechos Humanos
e) Derechos Humanos de las Personas con VIH/SIDA

A las 19:30 horas se llevó a cabo la Ceremonia de Clausura, en la que yo, en mi calidad de Procurador de los Derechos Humanos del Estado de Guanajuato, dirigí un mensaje final a los participantes.

Por último a las 20:00 horas, se entregaron los reconocimientos a los participantes que hubiesen asistido a la totalidad de las actividades del seminario.

Lugar en el que se desarrolló el proceso formativo

Los lugares a petición de la Procuraduría, fueron espacios cerrados, en donde solicitamos un auditorio pequeño, para la realización de las conferencias, la dinámica de sensibilización y el panel, así como un salón con un cupo aproximado de 30 personas para la realización de los talleres, ya que recordemos que el grupo se dividió en dos partes para el óptimo aprovechamiento de los talleres.

El lugar en la asimilación de los contenidos por parte de los participantes si influyó, en virtud de que, por ejemplo, en una de las instituciones, la plática inaugural se llevó a cabo en un auditorio muy grande, lo que propició la desconcentración de los estudiantes.

Criterios que se utilizaron para seleccionar a los promotores de la experiencia

Los criterios que se utilizaron para seleccionar a los promotores de la experiencia, fueron los propuestos por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos:[10]

a) que fueran personas que han escogido trabajar de manera individual u organizada, en la defensa y educación activa de los derechos humanos,
b) que estuvieran preocupadas, interesadas y comprometidas con la realidad de su localidad, su organización y país,
c) que fueran comprensivas y respetuosas de las opiniones de las demás personas,
d) que tuvieran voluntad y compromiso fuerte con su trabajo,
e) que tuvieran una gran disposición para aprender y enseñar,
g) que fueran activas, dinámicas y entusiastas,
h) que buscaran compartir el conocimiento y juntar a otras personas para que, unidas exijan el respeto a sus derechos y trabajen en la solución de sus problemas,
i) que tuvieran habilidad para promover acuerdos ante las diferencias y los desacuerdos,
j) que tuvieran capacidad para reconocer errores, así como cualidades propias y de las otras personas, y
k) que cumplieran una función multiplicadora, en virtud de la creación de redes humanas encaminadas a motivar a otras personas para que asuman nuevos hábitos, desarrollen nuevos valores y cambien poco a poco sus actitudes o prácticas.

[10] Instituto Interamericano de Derechos Humanos y Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Guía para la Promoción de los Derechos Humanos*, 3ª ed., México, CDHDF, 2003, p. 11.

Instituciones y Expertos participantes

Se contó con el valioso apoyo de las siguientes instituciones y expertos:

Por orden alfabético:

- Sara Verónica Cobos Soriano, Directora del CIVI e Integrante del Consejo Consultivo de la Pdhgto.
- Edgar Cortés, Red Nacional de Organizaciones Civiles de Derechos Humanos "Todos los Derechos Para Todos".
- Verónica García Rodríguez, Conapred.
- Roberto Guadarrama, experto independiente.
- Juan Carlos Gutiérrez Contreras, Coordinador del Programa de Cooperación Sobre Derechos Humanos, México-Comisión Europea.
- Magdalena Rodríguez de la Huerta, Conapred.
- Yereli Rolander, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Verona Valencia García, Centro de Capacitación para el desarrollo comunitario.

Además de la Procuraduría de los Derechos Humanos del Estado de Guanajuato participaron:

Por orden alfabético:

- María Isabel Montes del Valle*, Jefe de Educación.*
- María de Jesús Olivares Díaz Durán*, Coordinadora de Educación.*
- Esther Ruiz Cobo*, Jefe de Investigación.*
- Jesús Soriano Flores*, Agente Investigador.*
- Manuel Vidaurri Aréchiga*, Procurador.*

Contenidos: Líneas Temáticas

Las líneas temáticas fueron las siguientes:

1. Concepto y Fundamentos de los Derechos Humanos.
2. La Justiciabilidad y Exigibilidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
3. La "Tolerancia y la No Discriminación", como principios fundamentales.

4. El tema de "Equidad y Género", y su relación con los Derechos Humanos.
5. Los Grupos en Situación de Vulnerabilidad.

Obstáculos enfrentados

Como bien lo señala el Cuaderno Pedagógico: "Sistematización de experiencias educativas en derechos humanos", editado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, aún las experiencias educativas mejor planificadas, pueden enfrentarse obstáculos no previstos, por lo que los seminarios universitarios no fueron la excepción, aunque afortunadamente fueron pocas las dificultades experimentadas. Entre ellas podemos mencionar:

- el cumplimiento estricto de los horarios establecidos,
- el escepticismo de algunos de los destinatarios para valorar el uso de mecanismos jurisdiccionales y no jurisdiccionales en la defensa de sus derechos,
- algunas dificultades para la transmisión de contenidos técnicos, sobre todo los jurídicos a estudiantes de carreras diversas a la de Derecho,
- el cansancio de algunos de los participantes en la realización del panel, que constituyó la última de las actividades del seminario, y
- la inquietud de alguno de los participantes por tocar otros temas específicos, como el de las personas adultas mayores.

Es importante señalar que la mayoría de los participantes, expresaron en una evaluación por escrito que entregaron al finalizar el seminario, su satisfacción con el desarrollo y el aprovechamiento del mismo. Además en cada uno, fueron atendiéndose las observaciones de las evaluaciones de referencia.

Logros alcanzados

Algunos de los logros alcanzados fueron los siguientes:

- La participación de los estudiantes en las conferencias organizadas por el Seminario, no sólo desde el punto de vista de asistencia, sino también desde la perspectiva de la participación.
- Se propiciaron debates entre los participantes.

- Se proporcionaron herramientas metodológicas y conceptuales mínimas a los asistentes, conducentes a la comprensión de la evolución histórica de los derechos humanos, el contenido de los mismos, así como de los principales problemas a los que se encuentra sujeta su plena efectividad.
- Motivación a algunos de los participantes a elaborar tesis de grado relacionadas con el tema de los derechos humanos.
- Indujo a algunos de los participantes a solicitar información para trabajar como defensores de derechos humanos.
- Se solicitó expresamente en las hojas de la evaluación, la realización de eventos académicos posteriores.
- Los participantes identificaron los medios jurisdiccionales y no jurisdiccionales de defensa de los derechos humanos.
- Los talleres instaron a los participantes a la reflexión y el posible cambio de actitudes en torno a la tolerancia, la no discriminación, y al tema de la equidad y género.

Continuidad del Proyecto

De manera posterior a la conclusión de los seminarios, se conformarán redes entre las personas interesadas que hayan cursado el primer seminario universitario.

Asimismo, estas mismas personas integrantes de las redes, formarán parte de un "Encuentro Interuniversitario de Derechos Humanos", que pretenderá dotar de un mayor número de herramientas conceptuales y prácticas a los miembros de las redes, así como la identificación entre ellos, como defensores activos de derechos humanos.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Acciones en favor de la Educación en Derechos Humanos

Marcos Figueroa Calvo*

I

La historia y el contexto mundial que hoy vivimos ponen de manifiesto, de manera especialmente dolorosa, cuán frágiles, y a la vez cuán importantes son los derechos humanos. Ellos representan los bienes más básicos que la comunidad política debe reconocer a todas las personas. Expresan la lealtad final que se deben entre sí los miembros de una sociedad democrática y constituyen un principio definitivo y absoluto que nada justifica transgredir. En la promoción de esos derechos la educación posee una función irreemplazable; ya que ésta debe transmitir a las nuevas generaciones los principios, valores, creencias y actitudes que constituyen la base de toda acción legítima, así como desarrollar la conciencia de que todos compartimos la responsabilidad común de hacer de los derechos humanos una realidad en nuestras comunidades, y en la sociedad en su conjunto.

Bajo este panorama, la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Oaxaca (CEDHO), está convencida de que la enseñanza y educación de los derechos humanos es la herramienta principal para alcanzar los objetivos generales de justicia social, paz y desarrollo de los pueblos y comunidades de nuestro estado y del país. Lo anterior, mediante la generación de cambios en las competencias, actitudes y comportamientos de los funcionarios públicos, de las organizaciones de la sociedad civil y de los propios ciudadanos. Esto permitirá la generación y despliegue de sistemas políticos incluyentes, que prevengan conflictos y violaciones a los derechos humanos y fomenten la participación de las personas en los procesos de toma de decisión dentro de los sistemas democráticos.

* Secretario Ejecutivo de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Oaxaca.

Por lo anterior, la CEDHO tiene propuesto, en su Plan Anual de Actividades 2005-2006, consolidar una cultura de respeto y protección de los derechos humanos, mediante el fortalecimiento de la promoción, estudio y divulgación de temas relacionados con estos derechos, lo cual ha permitido que autoridades municipales, servidores públicos locales y federales, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas y sociedad civil, sean capacitados en este sentido. Cabe hacer mención que la CEDHO ha puesto especial énfasis en tratar de generar dicha cultura de respeto a los derechos humanos hacía aquellos grupos que por su situación histórica y social se han visto constantemente vulnerados en su esfera de derechos, como es el caso de las niñas y los niños, las mujeres, los adultos mayores, los discapacitados, los indígenas, los migrantes, entre otros. En este sentido, la CEDHO ha creado recientemente dos nuevas visitadurías: la Visitaduría Especializada en Derechos y Cultura Indígena, y la Visitaduría Especializada en Atención a Migrantes, con las cuales se busca atender de manera mucho más eficaz los abusos cometidos en contra de estos dos grandes sectores de la sociedad oaxaqueña y mexicana. Además, la Comisión se ha vinculado con diversas instituciones gubernamentales, así como con organismos civiles, de tal manera que una vez conjuntados estos esfuerzos, un mayor número de ciudadanos se vean beneficiados y conozcan los derechos que tienen por el sólo hecho de ser personas.

II

La Comisión Estatal de Derechos Humanos de Oaxaca ha trabajado en tres vertientes, en la confección de la cultura de respeto a los derechos humanos, a) La capacitación propiamente dicha, b) una educación formal en materia de derechos humanos, y c) finalmente, mediante el uso de los medios masivos de comunicación

a) Capacitación

En la cual, mediante la realización de pláticas, conferencias, talleres, cursos-talleres, se ha buscado promover entre la sociedad la educación, divulgación, prevención y sensibilización de los derechos humanos; dichas actividades han sido dirigidas primordialmente a servidores públicos, estudiantes, profesores,

organizaciones de la sociedad civil y en general a todas aquellas personas que busquen un acercamiento con el tema de los derechos humanos.

En este sentido, desde el inicio de la presente administración hasta el día 16 de diciembre se han llevado a cabo un total de 1 673 actividades de capacitación, de las cuales, 699 fueron pláticas de entre 45 minutos y una 1 hora de duración, 771 conferencias, con una duración promedio de 1 hora y treinta minutos cada una, 75 cursos-talleres y 128 talleres. Cabe hacer mención que en la mayoría de los casos, dichas actividades se realizan en las propias instalaciones de los grupos a capacitar, sean éstas escuelas, oficinas públicas, domicilios de las organizaciones de la sociedad civil, o bien en las distintas penitenciarias del estado, entre otras.

En cuanto a la promoción y defensa de los llamados grupos vulnerables, la CEDHO ha realizado las siguientes actividades:

a) a favor de las niñas y los niños
b) a favor de las mujeres
c) a favor de las personas adultas mayores
d) a favor de las personas con vih/sida
e) a favor de las personas indígenas
f) a favor de las personas con discapacidad
g) a favor de los migrantes.

Cabe aclarar, que los propios miembros de la CEDHO, en la búsqueda de intercambios de ideas y de experiencias con otros organismos e instituciones protectoras de derechos humanos, han participado en diversos coloquios, cursos, foros, seminarios, y talleres, tanto nacionales como internacionales, entre los cuales cabe destacar el curso taller "*Ombudsman* y Acceso a la Justicia de los Pueblos Indígenas", convocado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos y cuya realización tuvo lugar los días 16, 17, 18 y 19 del pasado mes de agosto, en San José de Costa Rica, contando con la participación del Secretario Ejecutivo de esta Comisión. De igual forma, el día 12 de septiembre se asistió a la reunión de trabajo que convocó la Comisión Especial de Feminicidios de la Cámara de Diputados Federal, en coordinación con la Comisión Nacional de Derechos Humanos y las Comisiones y/o Procuradurías Estatales de Derechos Humanos. Estas reuniones han permitido actualizar y fortalecer las políticas que en materia de cultura y respeto a los derechos humanos realiza nuestra Comisión.

b) Educación formal

Por medio de esta vertiente se busca que a través de conferencias, coloquios, seminarios, diplomados y la creación de una maestría en derechos humanos, se conozcan las diversas perspectivas conceptuales de manifestación de los derechos humanos, y de esta forma establecer políticas públicas, programas y estrategias materiales que permitan una eficaz protección, estudio y divulgación de dichos derechos, dentro del territorio oaxaqueño.

Conferencias y coloquios

Desde el inicio de la presente administración han dado inicio una serie de conferencias y coloquios con destacadas personalidades académicas dentro del campo de los derechos humanos, las cuales han servido para que, por una parte, se conozca la visión que dichos investigadores tienen respecto al tema en cuestión, y por la otra, generar espacios de reflexión entre los asistentes a dichos eventos que les permita desarrollar una posición crítica respecto a la cultura y protección de los derechos fundamentales. Entre dichas conferencias cabe destacar la presentada por el Dr. José María Sauca Cano, profesor de la Universidad Carlos III de Madrid, España, y titulada "Cultura y Derechos Humanos", de igual forma, la presentada por el Dr. Carlos Villán Durán, profesor de la Universidad de Alcalá de Henares, España: "Los Desafíos del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en el Primer Decenio del Siglo XXI"; y finalmente, la conferencia "Constitución, Democracia y Derechos Humanos", impartida por el Dr. Pablo de Lora Deltoro, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Todas ellas celebradas en el auditorio "Presidente Juárez" de la CEDHO, y contando con una copiosa participación de estudiantes, académicos, investigadores y público en general.

Es necesario mencionar que, para la realización de estos eventos, se han establecido relaciones con importantes instituciones de nuestro país, como la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE), así como con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), y la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO).

Seminarios

Con ellos se busca mostrar y comprender las diversas perspectivas conceptuales de manifestación de los derechos humanos y de esta forma establecer políticas públicas que permitan una eficaz protección, estudio y divulgación de éstos.

De esta manera, la CEDHO tiene planeada la realización de los siguientes seminarios:

a) seminario sobre "Dilemas actuales de género"
b) seminario sobre "Diversidad sexual y derechos humanos"
c) seminario sobre "Derechos reproductivos desde la perspectiva constitucional
d) seminario sobre "La libertad de expresión frente al derecho a la intimidad y el derecho al honor"
e) seminario sobre "Acceso a la información"
f) seminario sobre "Ciudadanía y derechos de los migrantes"
g) seminario sobre "Multiculturalismo. Derecho y cultura de los pueblos indígenas"
h) seminario sobre "Concepto y fundamento de los derechos humanos"
i) seminario sobre "Decisión Judicial y derechos humanos".

Asimismo, del 15 al 17 de noviembre, la CEDHO en coordinación con la Subsecretaría de Derechos Humanos del Gobierno del Estado de Oaxaca, la Fundación para el Debido Proceso, y el Centro de Derechos Humanos y Asesoría a Pueblos Indígenas, se llevó a cabo el primer "Seminario de Capacitación para Abogados Indígenas", el cual tuvo como propósito dotar de más y mejores herramientas a las personas que se dedican a la defensa y protección del sector indígena, en nuestro estado.

Diplomados

Los cuales buscan ser una instancia de encuentro académico y profesional, poniendo énfasis en un análisis comparado, y en profundidad, que permita a los estudiantes pensar estratégicamente respecto a cómo construir sociedades democráticas viables, participativas y respetuosas de los derechos humanos.

Para tal fin se plantea la institucionalización de los siguientes diplomados:

a) diplomado en Argumentación Jurídica
b) diplomado en Derechos Humanos
c) diplomado en Derecho, Salud y Bioética
d) diplomado en Derecho, Justicia y Género.

Maestría en Derechos Fundamentales y Cultura de los Pueblos Indígenas

La maestría en Derechos Fundamentales y Cultura de los Pueblos Indígenas, de la CEDHO, nace desde su definición institucional, con el objetivo central de contribuir al desarrollo y consolidación de la democracia y el estado de derecho, así como para la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Es un programa orientado a servir de apoyo académico a las iniciativas de la sociedad civil y del Estado, en torno al tema de los derechos humanos.

A través de esta maestría, se busca ofrecer un espacio abierto al debate, al intercambio de opiniones y experiencias, en donde el ejercicio del análisis, la crítica y la autocrítica estimule procesos creativos e innovadores en relación con los derechos humanos. Se trata de un espacio en el que los contextos políticos, sociales, económicos y culturales, que envuelven a los derechos humanos servirán de base a la investigación y la reflexión. Se trata de un espacio académico que apunta a la visibilización, promoción y aplicación de los derechos humanos en el ámbito internacional, nacional y regional.

En este sentido, la maestría en Derechos Fundamentales y Cultura de los Pueblos Indígenas gira en torno a tres ejes: el primero de los cuales busca estudiar la fundamentación teórica y evolución de los derechos fundamentales a partir de argumentos filosóficos y jurídicos, tanto en el cuerpo normativo del derecho internacional de los derechos humanos y de los pueblos indígenas, como en la consolidación del estado social y democrático de derecho; el segundo eje analiza la situación de respeto, cumplimiento y garantía de los derechos humanos, dentro de la lógica de la universalidad e interdependencia, propiciando información relativa a los mecanismos de defensa en la esfera internacional, como lo son: los mecanismos de protección de Naciones Unidas, el sistema interamericano, los órganos jurídicos y los relatores temáticos especializados; y finalmente, el tercer eje busca proyectar políticas públicas que examinen el contenido y alcance de los derechos

humanos y de los usos y costumbres de los pueblos indígenas, utilizando los mecanismos normativos para la solución a las violaciones de los mismos.

Por lo anterior, la maestría busca contribuir a la formación de profesionales en el campo de los derechos humanos con una perspectiva interdisciplinaria, capaz de incorporar diferentes miradas y enfoques en esa problemática. Pretende, desde esa perspectiva, propiciar un análisis contextualizado de los derechos humanos en el mundo contemporáneo, que derive en propuestas de intervención por parte de los estudiantes, ligadas a las demandas que las realidades de los distintos países plantean. Se propone, en síntesis, formar profesionales que asuman su compromiso social e individual, desde una ética en pro de los derechos humanos, revalorando la participación, la solidaridad y la equidad social. La CEDHO, tiene programado dar a conocer este proyecto en los próximos días, y comenzar las clases, de manera formal, en el mes de marzo de 2006.

MAESTRÍA EN DERECHOS FUNDAMENTALES Y CULTURA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

PLAN DE ESTUDIOS

ÁREA	SEMESTRE	SEMESTRE	SEMESTRE	SEMESTRE
	I	II	III	IV
TEORÍA GENERAL	HISTORIA, CONCEPTO Y FUNDAMENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS	TEORÍA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES Y DERECHO CONSTITUCIONAL MEXICANO	DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS	SOCIOLOGÍA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES
PROBLEMAS ACTUALES DE LA EFICACIA Y GARANTÍA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES	INMIGRACIÓN, EXTRANJERÍA Y CIUDADANÍA EN EL DERECHO MEXICANO Y EN EL DERECHO INTERNACIONAL	DERECHOS FUNDAMENTALES E INTERCULTURALISMO	PRINCIPIOS DE POLÍTICA CRIMINAL EN EL ESTADO SOCIAL Y DEMOCRÁTICO DE DERECHO	EXIGIBILIDAD DE LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES
DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS	EL SISTEMA UNIVERSAL DE PROTECCIÓN	LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL SISTEMA EUROPEO	EL SISTEMA INTERAMERICANO Y LA PROTECCIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	DERECHO AL DESARROLLO Y LA GLOBALIZACIÓN
DERECHO INDÍGENA	DERECHO Y CULTURA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	EL PRINCIPIO DE NO DISCRIMINACIÓN, LOS DERECHOS DE LAS MINORÍAS NACIONALES	LA COMPOSICIÓN PLURICULTURAL DEL ESTADO MEXICANO	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

c) Medios de comunicación

Es una realidad que los medios masivos de comunicación muestran una creciente influencia como formadores culturales dentro de una sociedad, como producto de la rapidez y capacidad de penetración con que impactan a la misma, determinando en gran medida nuestras ideas, hábitos y costumbres. En este sentido, es importante que los valores y los conceptos culturales que recibimos a través de los diferentes medios de comunicación generen una conciencia social de respeto hacia los derechos humanos de las personas.

Consciente de esta situación, la CEDHO ha buscado mediante el uso de la radio, la televisión, la Internet y de su órgano de expresión oficial, la gaceta *El Defensor del Pueblo*, ir fortaleciendo en la sociedad una cultura de respeto a los derechos fundamentales de las personas.

Actualmente, la CEDHO cuenta con un espacio dentro de la barra de programación de la Corporación Oaxaqueña de Radio y Televisión, mismo que ha servido para tratar una gran variedad de temas relativos a los derechos humanos; como por ejemplo: la violencia intrafamiliar, el maltrato infantil, la separación conyugal, los derechos de los niños, entre otros; de igual forma, la Comisión tiene un programa radiofónico en la Asociación Radiofónica Oaxaqueña, y otro más en Radio Universidad de Oaxaca, a los cuales han sido invitados estudiantes, académicos, investigadores, funcionarios públicos, etcétera, buscando generar espacios de reflexión y análisis en torno de los derechos humanos.

Asimismo, esta administración ha hecho una reestructuración profunda en su órgano de expresión oficial, la gaceta *El Defensor del Pueblo*, buscando con ello que los temas y artículos vertidos en la misma estén acordes con las necesidades de información de la sociedad, creándose algunas secciones y perfeccionando el contenido de otras; siempre con el afán de ofrecer información útil y de calidad a los lectores, y no ser únicamente un relatoría de las actividades realizadas por los miembros de la Comisión.

Finalmente, la página electrónica de la Comisión ha sido actualizada, sabedores de que la red es uno de los medios de mayor crecimiento en los últimos tiempos, y por lo tanto, uno de los que ofrece mayores niveles de incidencia dentro de la sociedad, siendo posible, actualmente, presentar una queja ante la Comisión por este medio, lo cual indudablemente ha venido a mejorar los niveles de acceso a los servicios que presta esta Institución.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

Conclusiones

El Seminario Internacional de Educación en Derechos Humanos, realizado por el Programa de Cooperación en Derechos Humanos de la Secretaría de Relaciones Exteriores México-Comisión Europea, se dio a la tarea de crear un espacio de análisis en el cual se enfatizara la importancia de generar una cultura universal en el área de los derechos humanos que, a través del conocimiento en la materia, pueda promover la tolerancia, garantizar la multiculturalidad y combatir la discriminación, entre otros aspectos indispensables para el mantenimiento de la dignidad de la persona.

Para entender la relevancia de la educación en derechos humanos, el Seminario abarcó sus diversas definiciones, su origen, los instrumentos en los cuales está contenida como una obligación de los Estados, la importancia de la diversidad de Declaraciones y Programas de Acción aprobados en Conferencias mundiales convocadas por Naciones Unidas y la UNESCO, los avances y obstáculos en el contexto latinoamericano, la relevancia de incluir la perspectiva de género y de multiculturalidad dentro de la educación en derechos humanos, para finalmente, específicamente en el caso de México, promover un compromiso por parte del Estado en que sea implementada tanto en los programas formales como no formales en educación. Asimismo, se enfatizó el requerimiento de que la educación en derechos humanos sea impartida desde y hacia todos los sectores de la sociedad.

Como resultado de este proceso, se recogieron distintas propuestas cuya relevancia recae en la posibilidad de que sirvan como base para desarrollar las políticas públicas necesarias para que la educación en derechos humanos se posicione como pilar fundamental en el respeto de los Derechos Humanos y del fortalecimiento del Estado Social y de Derecho. A continuación se enuncian las conclusiones de las reflexiones y propuestas derivadas del Seminario y de la reunión de expertos.[1]

* La redacción de las conclusiones estuvo a cargo de la Lic. Karla Domínguez González, y fueron revisadas por Juan Carlos Gutiérrez, coordinador y responsable de la publicación. El Programa de Cooperación agradece a la Lic. Domínguez su esfuerzo generoso y profesionalismo.

[1] Las conclusiones enunciadas en este apartado provienen de las ponencias y relatorías del Seminario Internacional en Educación en Derechos Humanos llevado a cabo los días 7 y 8 de

I. DEFINICIÓN DE UNA "EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS"

La definición de *educación en derechos humanos* ha sido desarrollado por organizaciones internacionales, planes de acción en la materia, así como en el ámbito académico. Algunas de estas definiciones son las siguientes:

- Para la Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos de Naciones Unidas, la educación en derechos humanos se define como el "conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes", con la finalidad, *inter alia*, de "fortalecer el respeto de los derechos humanos", desarrollar la personalidad y la dignidad del ser humano, promover la "tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos"; facilitar la participación, fomentar la paz y promover "el desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social".
- La educación en derechos humanos debe ser tanto parte de la educación formal, es decir la impartida en la escuela, como a través de la no formal que es la que se recibe en el hogar, generalmente a través de los padres.
- Por su parte, el *Plan de Acción de Naciones Unidas 2005-2007* define la educación en derechos humanos como "el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes." Tiene como finalidad:

  a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales
  b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano

diciembre de 2005 en las instalaciones de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Asimismo se tomaron en cuenta las reflexiones obtenidas durante la reunión de expertos del 6 de diciembre del mismo año, que sirvieron para profundizar en el análisis de los temas a tratar en el Seminario, mediante la discusión de los ponentes que participaron en el mismo.

c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad de todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos
d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de Derecho
e) Fomentar y mantener la paz
f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y en la justicia social

- En este contexto es indispensable que la educación en derechos humanos abarque conocimientos y técnicas para aprender de los derechos humanos y de los mecanismos de su protección, así como para afianzar el respeto a los mismos e implementar medidas para promover y defender estos derechos (*Plan de Acción 2005-2007*). Temas como la paz, la democracia y la justicia social deberán ser contemplados dentro de una educación en derechos humanos con el fin de lograr el cambio de comportamiento necesario para combatir el racismo, lograr la igualdad y prevenir conflictos derivados y violaciones a los derechos humanos.

La educación en derechos humanos deberá reunir las siguientes características:

a) La educación en derechos humanos debe de ser concebida como un *derecho.* A su vez debe ser vista como un componente del derecho a la educación y como condición necesaria para el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos. Debe ser abordada con visión de conjunto y se le debe tratar desde distintas perspectivas de análisis ya que dentro de la educación en derechos humanos interactúan varias variables, es decir lo jurídico, lo económico, lo socio-político, lo cultural y lo pedagógico. Entendido como un derecho, se necesita de un programa de desarrollo y de medición basado no sólo en cifras sino en investigaciones y estudios que examinen las bases filosóficas y normativas de los sistemas de educación formal, las políticas educativas nacionales, los contenidos, las metodologías educativas, y la preparación de los agentes educativos, entre otros aspectos que conforman la cobertura, la

equidad y la calidad de la formación que reciben los niños, niñas y jóvenes.

b) A su vez, la educación en derechos humanos debe ser contemplada como una *estrategia* necesaria para el desarrollo de los individuos y de los pueblos. El desarrollo deberá ser entendido en función de variables como calidad de vida autónomamente definida, acceso a la educación y realización de proyectos propios, incluyentes y diversos. Tanto los derechos humanos como el desarrollo humano tienen el propósito común de velar por la libertad, el bienestar y la dignidad de los individuos en todas las sociedades.

c) La educación en derechos humanos tiene que ser *inclusiva* ya que deben tener cabida todas las personas con sus diferencias y particularidades, es decir generar un aprendizaje que conozca, respete y valore la diversidad.

- La educación en derechos humanos tiene implicaciones a tres niveles, a saber el nivel valórico, en cuanto los derechos humanos son factor de orientación de la conciencia axiológica de un pueblo; un nivel político, en cuanto los derechos humanos son factor de defensa de los sectores más golpeados; y un nivel crítico, utópico y dinamizador de una nueva cultura que permite, a partir de prácticas concretas, ampliar los espacios de vida y democracia.
- Con referencia a la investigación en derechos humanos, desde 1990 ha sido poco representativa y ha presentado una acelerada tendencia a la baja. Incluso, a partir de 1994, se podría decir que desaparece del ámbito académico. Del análisis de los medios de comunicación se desprende que las noticias referentes a educación y derechos humanos ha crecido de manera sostenida. Si bien es preocupante la casi desaparición del tema de educación en derechos humanos en México, es urgente que los medios de comunicación profundicen el análisis de su discurso periodístico escrito en el tema. Estas situaciones contrastan con los recientes compromisos que han asumido las autoridades e instituciones mexicanas en la materia, así como con la insistencia de éstas sobre los avances logrados. Esta contradicción se asocia con los recursos disponibles, con la ética política que enfrentan muchos investigadores en este tema, con la falta de confianza en las instituciones encargadas de impartir justicia, y con la insuficiencia en los ordenamientos jurídicos internos.

II. La educación en derechos humanos como obligación internacional de los Estados

- El introducir la educación en derechos humanos a nivel interno es una obligación que tienen todos los Estados a nivel internacional. Esta obligación ha sido cristalizada en numerosos instrumentos internacionales en derechos humanos y derecho internacional humanitario, a saber, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1945), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, los Cuatro Convenios de Ginebra (1949), el Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (Protocolo I) (1977) y el Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (Protocolo II) (1977).
- Dentro del sistema interamericano, el derecho a la educación ha sido reconocido en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura, la Convención Interamericana sobre la Desaparición Forzada de Personas y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad.

- En el caso específico de México, éste tiene la obligación internacional de introducir la educación en derechos humanos y en derecho internacional humanitario en todos los niveles de enseñanza tanto pública como privada. Esta obligación se deriva del hecho de que México ha

suscrito todos los tratados internacionales enunciados anteriormente y bajo la interpretación de la Suprema Corte de Justicia de la Nación del artículo 133 constitucional, éstos tienen una jerarquía infraconstitucional pero supralegal, por lo que están por encima de las leyes federales y del derecho local, aunque no pueden contradecir una norma constitucional. En este contexto, es recomendable que sea reformado el artículo 133 constitucional para elevar a rango constitucional los tratados internacionales de derechos humanos.

III. PROGRAMA MUNDIAL DE ACCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y PLAN DE ACCIÓN: 2005-2007

- Las políticas y estrategias para la promoción de la educación en derechos humanos se han hecho explícitas en una pluralidad de Declaraciones y Programas de Acción aprobados en Conferencias mundiales convocadas por Naciones Unidas y la UNESCO, a partir de 1993. En éstos se identifican estrategias comunes que deben seguir los países en materia de educación en derechos humanos, considerando que cada uno debe implementar sus propias tácticas para la enseñanza primaria y secundaria según su contexto.

Dentro de estos programas de acción destacan el "Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 2005-2004" y "Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos":

- El "Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos" tiene su origen en la Conferencia Mundial de derechos humanos celebrada en Viena en junio de 1993. A partir de lo acordado en esta conferencia, el 6 de marzo de 1995 la Asamblea General de la ONU adoptó una resolución que "proclama el periodo de diez años, que comienza el 1º de enero de 1995, Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos" y "hace un llamamiento a todos los gobiernos para que contribuyan a la ejecución del Plan de Acción…" El Decenio fue un instrumento movilizador dedicado a estimular el desarrollo de estrategias o planes nacionales de

educación en derechos humanos, que cada país debería adaptar a sus sectores prioritarios.

- Durante el 60º periodo de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos se aprobó sin necesidad de votación una resolución que proponía la realización de un *Programa Mundial* a título de "medidas complementarias" del Decenio (Doc. 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos). A partir de ahí, se establecieron el *Programa Mundial* y su primer *Plan de Acción*. La Asamblea lo ha aprobado en una resolución de 14 de julio de 2005. A diferencia del *Decenio*, el *Programa Mundial* es un proceso más ambicioso que se pone en marcha y se focaliza sobre los mismos sectores prioritarios para todo el mundo y con objetivos alcanzables en un plazo determinado de dos o tres años.
- Mediante el *Programa Mundial* se pide a los gobiernos que desarrollen un programa completo. Dentro de cada una de las fases, la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la UNESCO les proponen un concreto *Plan de Acción* que incluye la indicación de un *objetivo mínimo* que todos deben cumplir. Incitan también a los gobiernos a que tomen medidas de apoyo a las actividades emprendidas por cada uno de los agentes en juego y muy especialmente por las organizaciones no gubernamentales. Para la primera fase del *Programa* se ha diseñado un *Plan de Acción* volcado sobre las enseñanzas primaria y secundaria que se deberá implementar durante los años 2005-2007. Las fases siguientes están por definirse.

Dentro del *Plan de Acción* se establecen las medidas mínimas que deberán adoptar los Estados durante este trienio. Específicamente establece:

a) Realizar el análisis de la situación de la educación en derechos humanos en el sistema escolar.
b) Establecer las prioridades y elaborar la estrategia nacional de ejecución.
c) Ejecución inicial de las actividades.

Para darle cumplimiento a estas medidas, a nivel nacional el *Plan de Acción* establece que deberá ser el Ministerio (Secretaría) de Educación el responsable nacional de ejecutarlo. A nivel internacional "se establecerá un *Comité Interinstitucional de coordinación* de las Naciones Unidas, integrado por representantes de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para

los Derechos Humanos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD y otros organismos internacionales, con el cometido de coordinar las actividades previstas en este Plan de Acción a nivel internacional. La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos actuará como secretaría del Comité.

IV. OBSTÁCULOS PARA LA REALIZACIÓN DE UN PROYECTO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

a) Estereotipos y prejuicios: Hay quienes sostienen que los derechos humanos no añaden nada real a la vida humana, sobre todo en el caso de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC). Se critica que existen Estados que en el exterior reclaman cuando algún otro país no les da cumplimiento, pero en su práctica cotidiana tampoco los respetan, mostrando que sólo los utilizan para sus intereses económicos. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que los derechos humanos conforman un arma primordial para consolidar el Estado de derecho dentro de un régimen democrático.
b) Resistencias al cambio en los centros educativos: Todo cambio produce reticencia, sobre todo entre aquellos grupos (administradores, personal docente y no docente) que pretenden mantener el *status quo* ya que piensan que la nueva realidad les puede perjudicar. Con estos opositores habrá que negociar respetuosamente, pero con firmeza, para poder implantar las estrategias para lograr un programa de educación en derechos humanos.
c) Inercias burocráticas y /o corporativas: Es muy probable que los profesores tengan problemas para adaptar nuevos métodos de educación que incluyan los derechos humanos.
d) Revisar el contenido de otras materias docentes: El carácter global de la educación en derechos humanos obliga a revisar numerosos contenidos de otras materias de enseñanza. Se deberá evitar que a través de otras materias se exalte el nacionalismo al grado que lleve al desarrollo de sentimientos como el odio hacia los demás y por lo tanto a la falta de respeto hacia el otro.
e) Tradiciones de partidos políticos: la educación en derechos humanos deberá verse como una cuestión de Estado para evitar que entre

partidos se interfiera con el desarrollo de los derechos humanos en un país.

V. EL PAPEL DEL EDUCADOR DENTRO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

- El profesor en derechos humanos deberá tener el perfil de educador para que, más allá de su función de informar, sea capaz de movilizar la sensibilidad, despertar la responsabilidad y "contagiar" sus convicciones para así motivar para la acción.
- Se necesita de una reconversión profesional de la mayoría de los profesores que enseñan materias conexas con los derechos humanos para que entiendan la manera en la que el tema se vincula con sus asignaturas. Si bien no se puede exigir al educador que se convierta en un especialista en derechos humanos, deberá entender cómo funciona el mundo y las sociedades humanas, así como comprender cómo se comportarían si se respetaran los derechos humanos.
- La educación en derechos humanos deberá incitar a la persona a la acción por lo que el educador tendrá que contar con habilidades de comunicación, de escucha, de dirección participativa de grupos humanos y de resolución de conflictos. Asimismo, a los educadores también les corresponderá estar capacitados para evaluar, autoevaluarse y dejarse evaluar.

VI. DIAGNÓSTICO SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA

- Durante los años ochenta, como respuesta a las violaciones a los derechos humanos durante las dictaduras, diversas organizaciones sociales comenzaron a promover el respeto y el conocimiento de los derechos humanos como estrategia política y cultural para frenar la violencia directa y estructural, para buscar la verdad y la justicia, y para impedir que estas violaciones volvieran a ocurrir. Así, desde la educación popular se planteó la necesidad de una acción educativa orientada a reflexionar sobre las causas de las violaciones a los derechos humanos con el fin de buscar justicia, reparar los daños y crear una cultura de

defensa de la dignidad humana. Mediante esta concientización, la misma población evitaría que las violaciones a los derechos humanos volvieran a ocurrir. Esta preocupación se trasladó a la educación formal, considerando que es posible impulsar una educación preventiva y reparadora. Posteriormente, al disminuir la represión dictatorial y aumentar la conciencia política ciudadana, la inquietud por educar en torno a los derechos humanos se introdujo en las escuelas ya que es ahí donde se podía construir una nueva cultura y una nueva sociedad.

- El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) es una de las instituciones que ha venido desarrollando una metodología de investigación sobre derechos humanos basada en un sistema de indicadores de progreso sobre tres conjuntos de derechos —el acceso a la justicia, la participación política y la educación en derechos humanos—, enfoque aplicado inicialmente (2001-2002) en 6 países de la región. Esta metodología dio origen a los *Mapas de progresos en derechos humanos*, y se extendió sistemáticamente a la preparación anual del *Informe Interamericano sobre la Educación en Derechos Humanos*, que el IIDH presenta cada 10 de diciembre, desde el 2002.
- Hasta la fecha se han preparado 4 informes del estado de progreso en la incorporación de la educación en derechos humanos en los 19 países que suscribieron el Protocolo de San Salvador, bajo un proyecto de medición de 102 indicadores de progreso de los cuatro temas desarrollados hasta el momento. De estos países sólo 6 han preparado planes nacionales en derechos humanos, a saber Brasil, Colombia, Ecuador, República Dominicana, El Salvador, y México.

En los informes se han encontrado los siguientes resultados:

a) La incorporación de principios y/o contenidos de educación en derechos humanos en las constituciones nacionales, ya sea en forma explícita o implícita, aumenta en forma considerable. Igualmente se incrementa la incorporación de principios y/o contenidos de educación en derechos humanos en las leyes nacionales que regulan la educación. Además, se observa que poco tiempo antes de iniciar la década en estudio, hubo una proliferación de leyes especiales tendientes a fortalecer la reinstalación de la democracia y sus instituciones, el estado de derecho y los derechos humanos.

b) La promulgación de reformas constitucionales y leyes de educación han puesto en marcha numerosos programas que desarrollan los principios y contenidos en derechos humanos, así como el establecimiento de comisiones, comités y otras instancias para impulsarla. Sin embargo, no todas esas iniciativas establecen un mandato claro o referencias explícitas al establecimiento de políticas públicas favorables al establecimiento de un programa de educación en derechos humanos.
c) Creció la inclusión de referencias a los derechos humanos y a las garantías fundamentales en los programas de asignaturas y en los textos escolares. La incorporación se hizo más explícita entre 1990 y 2003, además que en este mismo periodo el estudio sobre el Estado y sobre el Estado de Derecho y la justicia fueron considerados en los documentos, programas y/o los textos escolares de todos los países. Además, la democracia como valor, como forma de gobierno, y como atributo de las instituciones es planteada de manera reiterada en la documentación examinada entre 1990 y 2003.
d) Uno de los progresos más notables en la educación sobre derechos humanos fue en lo relativo al tema de equidad de género. Al comparar los planes de estudio de 1990 con los de 2003, se comprobó un claro desarrollo cuantitativo y cualitativo de la inclusión de la perspectiva de género. Al mismo tiempo se mostró un mayor reconocimiento de la diversidad étnica y de la multiculturalidad. Sin embargo, hacen aún falta objetivos curriculares más explícitos, enfáticos y antidiscriminatorios.
e) Se constataron variaciones muy significativas en la participación de las organizaciones de la sociedad civil con el Estado, tanto en los procedimientos para preparar e implementar el programa educativo en los países, como en el contenido de los textos de estudio.
f) Del año 1990 al 2003 se ha visto un aumento en los esfuerzos de las autoridades educativas nacionales por introducir en sus docentes el conocimiento de principios, contenidos y metodologías de educación en derechos humanos a fin de que éstos puedan integrarlos en su trabajo cotidiano de enseñar. Sin embargo, aún persisten deficiencias en la capacitación de los educadores. En una tercera parte de los países para los cuales se registró información, aún no se cuenta con legislación específica que regule la carrera

docente con disposiciones relacionadas con la educación en derechos humanos. En ninguna ley se establece que la formación en derechos humanos deba constituir un requisito para el ejercicio de la docencia.

g) No existe una formación especializada a los docentes en temas como igualdad de oportunidades, derechos de los niños o prohibición de violencia intrafamiliar.

h) Mientras que los contenidos en los planes en derechos humanos se han ampliado de los derechos civiles y políticos hacia los derechos económicos, sociales y culturales, los derechos ambientales y otros de institucionalización más tardía aún no aparecen claramente registrados. Por ejemplo, los derechos de los grupos más vulnerables aún no son sistemáticamente abordados.

i) En los países estudiados, el Defensor del Pueblo se sitúa como un nuevo recurso para la difusión y promoción de los derechos humanos, entre cuyos destinatarios se incluyen educadores en servicio de nivel primario, secundario y universitario, quienes se benefician de capacitaciones conjuntas con otros funcionarios públicos y a veces de capacitaciones especializadas a pedido de las propias instituciones educativas.

j) Del IV Informe se desprende que la adopción de los Planes Nacionales de Derechos Humanos y los Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos es tardía respecto a lo propuesto en los planes de acción de la Declaración de Viena (1993) y del Decenio de la Educación en Derechos Humanos (1994).

k) La iniciativa para poner en marcha la elaboración de los Planes Nacionales de Derechos Humanos y los Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos proviene tanto de la esfera internacional (particularmente de la ACNUDH) como del sector público nacional. Si bien en algunos países también se presenta una fuerte participación de la sociedad civil, en otros ésta tarda en producirse. Además de estas organizaciones, las autoridades educativas convocan a los *ombudsman* que en términos generales tienen una participación activa. Otros sectores organizados y algunos movimientos sociales y ciudadanos se suman más adelante en el proceso. La interacción entre los distintos actores involucra un proceso de negociaciones e interlocuciones en donde generalmente la asignación de responsabilidad en el proceso preparatorio es clara y se

cumple, pero la asignación de responsabilidades en la ejecución del mismo es muy incierta y existe poca evidencia para afirmar su total cumplimiento.

l) Las previsiones financieras de los planes son casi inexistentes. No se plantea la necesidad de identificar fuentes permanentes de financiamiento ni por fijar porcentajes de inversión debidamente presupuestados. Esto es un claro indicador de que a los planes de educación en derechos humanos no se les está contemplando como una política de Estado, ni se está buscando la manera de institucionalizarlos.

m) En relación con el contenido de los planes existe una clara tendencia a incorporar la comprensión clara de la universalidad, interdependencia e integralidad, así como del reconocimiento de los órganos internacionales de protección.

n) Si bien los Planes de Educación en Derechos Humanos privilegian la educación formal de niños y jóvenes en la escuela, así como de funcionarios públicos y agentes de las fuerzas del orden, no se hace un énfasis particular sobre la formación de educadores que sería el factor clave para alcanzar una educación en derechos humanos. También se debe tomar en cuenta la relevancia de extender la educación en derechos humanos a los medios de comunicación.

VII. DIAGNÓSTICO SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO

- Desde la Independencia de México hasta su Revolución se planteó la necesidad de formar en la escuela ciudadanos con derechos plenos. Por eso, la educación cívica ha sido una de las apuestas centrales del sistema educativo mexicano. Cabe señalar que a partir del sexenio de Ávila Camacho, los valores de los derechos humanos han estado inmersos dentro del discurso educativo oficial, aunque con diversas denominaciones y diversos fines políticos. Las instituciones públicas como la Secretaría de Educación Pública y las Comisiones de Derechos Humanos (la nacional y las locales) desarrollan también procesos de educación

en derechos humanos en diferentes ámbitos del sistema educativo de la mayor parte del país.

- Los abusos de poder y las violaciones, que se suscitaron en México de manera crítica entre los años sesenta y ochenta, dieron lugar a una movilización social que culminó con la adopción de la figura del *ombudsman* entre las instituciones mexicanas. Fue durante esta lucha social cuando comenzó a gestarse una educación no formal auspiciada por asociaciones civiles que conformaron una especie de red latinoamericana que luchó por fortalecer la cultura de los derechos humanos y defender a las víctimas de abusos.
- En México, el derecho a la educación en condiciones de igualdad es parte de las garantías individuales que la Constitución otorga a los ciudadanos. Sin embargo, el derecho a la educación en México carece de justiciabilidad frente a su incumplimiento por parte del Estado, las familias o los individuos.
- La educación en derechos humanos no debe ser sólo una cuestión dentro de la educación básica sino también dentro de las instituciones de educación superior. La educación superior deberá fundamentarse en la concientización de los derechos y obligaciones que tenemos para así poder lograr una convivencia democrática. La educación superior deberá formar profesionistas ciudadanos que se inserten en los cuadros de la vida productiva colectiva y que sean capaces de tomar decisiones en beneficio de la comunidad. La capacidad nacional en derechos humanos se verá incrementada en la medida en la que se institucionalice el tema de los derechos humanos en las universidades y se desarrollen lazos entre todos los centros académicos y todos los actores de la sociedad civil y del Estado.
- La educación superior deberá recaer en la planeación estratégica mediante acciones en el ámbito interno que sean congruentes con el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación, mientras que a nivel externo deberá ser compatible con los diversos instrumentos internacionales de derechos humanos de los que el país es parte. Sin embargo, se debe señalar que la legislación actual no precisa el derecho de los individuos de acceder a ella. Ésta se vuelve menos exigible debido a que el Estado sólo está obligado a "promover y atender" su desarrollo en la medida en la que sea necesario para el desarrollo del país.
- Específicamente, en el caso de los programas de estudio en derecho, éstos deben partir del conocimiento de la realidad social y responder

a las necesidades que el colectivo demanda. Desafortunadamente, esto no es lo que ocurre en México ya que el estudio de la licenciatura en derecho se diseña a partir de la simple transmisión de conocimientos que no se traducen en un análisis y aplicación de los mismos, de tal suerte que les permita a los estudiantes tener incidencia en el ámbito en el que se desenvuelven. La enseñanza jurídica no se ve vinculada con la realidad social. Asimismo, la mayoría de los profesionales del derecho, residen en zonas urbanas. Por lo tanto, los juristas no tienen ninguna vinculación con la realidad rural. Así, el abogado en México está principalmente dedicado al ejercicio privado o al servicio público dejando de lado la asistencia legal a los grupos sociales más vulnerables. En este contexto, es necesario hacer realidad el Programa de Educación en Derechos Humanos de la Secretaría de Educación Pública, el cual no ha tenido la suficiente difusión entre las instituciones de educación superior (IES), destacando que en las entidades federativas poco o casi nada se conoce de él. A su vez se deberían de impulsar los estudios de maestría y doctorado en Derechos Humanos por medio de becas nacionales e internacionales, así como por medio de subvenciones para que los investigadores e investigadoras incorporen estos temas dentro de sus investigaciones y sus cátedras.

- Los directores, docentes, administrativos, personal de apoyo y alumnos que integran las instituciones de educación superior deberán implementar acciones educativas en derechos humanos como seminarios, cursos de formación a docentes, modificaciones curriculares en las que se incluya la temática de los derechos humanos. Además tendrán que cuidar el ejercicio transversal de los mismos e investigaciones de los diferentes contextos para conocer la realidad de las diferentes comunidades y apoyar la congruencia con los derechos humanos, o bien, que se generen alternativas.
- Cabe destacar que dentro de algunas instituciones encargadas de impartir educación superior, tanto privadas como públicas, se imparten cursos de formación en derechos humanos de manera tanto obligatoria como optativa. Asimismo, implantan algún otro tipo de actividades que incentivan a los alumnos a vincularse con los derechos humanos, por ejemplo a través de la participación de los estudiantes en concursos de carácter internacional.

Dentro de la modernización del sistema educativo en México se debe destacar el Programa de Educación en Derechos Humanos (PEDH):

- El 28 de agosto de 2002, el presidente de México, Vicente Fox Quesada, instruyó a la Secretaría de Educación Pública para la elaboración de un programa de educación en Derechos Humanos a fin de contribuir a la formación de una amplia y sólida cultura en esta materia. El 4 de noviembre de 2002 se publicó el "Acuerdo por el que se instruye a la Secretaría de Educación Pública para que, dentro del marco de atribuciones que le señalan las leyes y de acuerdo con los lineamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, proceda a la elaboración de un Programa de Educación en Derechos Humanos".
- Dentro de los objetivos del Programa de Educación en Derechos Humanos se encuentra diseñar contenidos de promoción y defensa de los derechos humanos para ser articulados dentro de los planes y programas de estudio existentes para todos los niveles educativos; elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los derechos humanos; establecer estrategias de conocimiento y difusión dirigidas a todos los sectores de la sociedad para promover el respeto de los derechos humanos y el conocimiento del sistema no jurisdiccional de promoción y defensa de los mismos, y promover talleres educativos que permitan al educando aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos en materia de promoción y defensa de éstos.
- Como método de trabajo, el Programa propone tomar en cuenta la opinión de las instituciones públicas y de las organizaciones no gubernamentales, así como de los particulares que hayan desempeñado un papel importante para la defensa y promoción de los derechos humanos, designar a un grupo de especialistas a efecto de determinar las prioridades de la educación en materia de derechos humanos a corto, mediano y largo plazo, así como promover la celebración de convenios con los gobiernos de las entidades federativas e instituciones de educación superior dotadas de autonomía por disposición de la ley, a fin de extender la aplicación del programa dentro de todo el territorio nacional.
- El logro de mayor impacto del Programa ha sido incluir contenidos de derechos humanos en los planes y en los programas de educación básica. Esta meta se alcanzó debido al replanteamiento que se hizo de

la educación secundaria durante este periodo, así como la reformulación de planes y de programas de educación media, de la educación preescolar y de la educación primaria, así como los planes y programas de las Normales de maestros, en el periodo 2000-2006.
- El Programa combina las finalidades de la educación en derechos humanos establecidas en el Decenio, con siete estrategias o líneas de acción. El Programa ofrece una metodología para adoptar un punto de vista y una perspectiva de derechos humanos en el quehacer educativo cotidiano, tanto de las instituciones educativas como de los servicios educativos no docentes.

Asimismo hay que destacar el Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH) dentro de la estrategia para lograr un programa de educación en derechos humanos:

- La metodología del PNDH contempla como ejes rectores la indivisibilidad, que se refiere a contemplar todos los derechos, tanto los civiles y políticos como los económicos, sociales y culturales; a la participación de la sociedad civil; a la efectividad, que se entiende como la meta de lograr resultados tangibles con las acciones del programa; unidad, contemplando por ello la inclusión en el Programa de todos los poderes y esferas de gobierno, y continuidad, ya que las metas de los Estados en materia de derechos humanos deben tener una visión de largo plazo.
- El derecho a la educación en derechos humanos se inserta principalmente tanto en el primer como en el segundo objetivo del PNDH de establecer las bases de una política de Estado en la materia y de crear una cultura de respeto y de protección de los derechos humanos respectivamente. Con relación al primer objetivo, la educación en derechos humanos trata de introducir la perspectiva de los derechos fundamentales en las políticas públicas. Dado que el derecho a la educación se ve seriamente limitado por condicionantes económicas y sociales, las dependencias de la administración pública federal deberán fortalecer sus acciones para asegurar el pleno disfrute del derecho a la educación de todas las personas. El segundo objetivo tiene dos aspectos, es decir la difusión de los contenidos de derechos humanos y de sus mecanismos de protección y la promoción del respeto y del ejercicio de los derechos humanos mediante la educación. En este segundo aspecto se considera la inclusión y el fortalecimiento de contenidos de dere-

chos humanos desde preescolar hasta educación media superior y la promoción de investigación y enseñanza de derechos humanos en las instituciones de educación superior.

- Además de estar ligado con el Programa de Educación en Derechos Humanos, el PNDH impulsa la coordinación de acciones con instituciones de educación superior con miras a elaborar una Declaración Universitaria a Favor de una Cultura de los Derechos Humanos.
- Se debe señalar el papel central de las entidades federativas en el desarrollo de la política de Estado de derechos humanos. Por ello, el día 10 de diciembre de 2004 se firmó el Acuerdo Nacional de Derechos Humanos entre las entidades federativas y la Secretaría de Gobernación ante la presencia del C. Presidente de la República, el Presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, los presidentes de los organismos públicos de derechos humanos de las entidades federativas, el Representante de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México, así como una representante de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Mediante este acuerdo se reitera el compromiso irrestricto de todos los actores en la promoción y defensa de los derechos humanos y de la vigencia de las garantías individuales, como valores supremos de la actividad política.
- Sin embargo, desde su aparición, el PNDH y el PEDH se han enfrentado a un cuestionamiento: la falta de continuidad de los mismos al término de la presente administración. Por ello es fundamental la creación de mecanismos para darle a los programas específicos un carácter transexenal. Uno de estos mecanismos será la apropiación que las entidades federativas hagan de ambos. Es necesario trascender coyunturas políticas para poder darle a los programas de derechos humanos una visión de largo plazo.
- Algunos autores han indicado que uno de los problemas del sistema educativo en México "es la contradicción entre los contenidos y los métodos de enseñanza ya que, por un lado, se enarbola el discurso democrático y, por el otro, la escuela ha desarrollado una cultura autoritaria." Aunque las Directrices de Modernización Educativa propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) establezcan que los profesores deben dejar atrás los métodos memorísticos y dictatoriales, la situación no ha cambiado y los profesores no han llevado a las aulas las propuestas modernizadoras. A las propuestas de la sep en materia educativa se

les debe considerar como un marco general, aunque en la práctica no han podido injerir en los programas estatales. Así, el ejercicio de los derechos humanos no ha podido traspasar el discurso ya que prácticas como la libertad de expresión, la libertad de conciencia y creencias, la tolerancia, el diálogo, el respeto a la diversidad y la construcción colectiva del conocimiento han tenido poca presencia en la cultura escolar. En este contexto, cabe señalar que además existe un menosprecio por la educación en derechos humanos dentro del sistema educativo.

VIII. EQUIDAD DE GÉNERO DENTRO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

- Durante décadas la búsqueda de la equidad entre los géneros y de un mayor respeto a los derechos de las mujeres se expresó principalmente fuera de las escuelas, pero esta temática fue penetrando en ellas a medida que se lograron avances en las conciencias de las mujeres y los hombres, en las formas de relación entre los géneros y en las condiciones reales de equidad.
- La Oficina en México del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) ha considerado de suma importancia trabajar en la incorporación de la perspectiva de género en la educación legal ya que lo considera como un eje fundamental para lograr el respeto, la promoción y la protección de los derechos humanos y en particular el derecho a la igualdad de todas las personas. El Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos en México, elaborado por la OACNUDH y entregado al Presidente Vicente Fox en diciembre de 2003, resalta entre sus recomendaciones y propuestas, la necesidad de promover la eliminación de estereotipos de género
- A pesar de que en México se han logrado avances en el reconocimiento y la protección de los derechos de las mujeres, como la firma y ratificación de tratados internacionales en la materia, existe todavía un desconocimiento generalizado del contenido tanto de las leyes como de los acuerdos internacionales. Esto impacta o dificulta el que las personas puedan lograr un pleno respeto y protección de sus derechos sin distinción alguna. Este desconocimiento se deriva en parte

de la falta de planes educativos formales como no formales que incluyan la enseñanza de derechos humanos con perspectiva de género. No se cuenta con cursos especializados en el tema, ni en teoría de género como sucede en otros países de América Latina. En este contexto, la OACNUDH consideró relevante implementar un proyecto específico que promoviera la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del derecho, por lo que emprendió la tarea de trabajar con las facultades de derecho de distintas universidades, con la finalidad de visualizar la importancia de incorporar una materia específica sobre la problemática de género o bien sobre la protección de los derechos de las mujeres. El primer paso que tomó la OACNUDH fue la realización de un taller para contribuir a incorporar la perspectiva de género dentro de las universidades de la Ciudad de México y algunas universidades de los Estados.

- Asimismo existe una iniciativa importante de un grupo de abogadas y abogados académicos cuyos objetivos son promover la reforma de la enseñanza del derecho en Latinoamérica para incorporar las perspectivas de género y sexualidades discriminadas en los contenidos y las metodologías de todas las áreas de la carrera. La Red Latinoamericana de Académico/as del Derecho (Red-Alas) ha concluido dentro de sus seminarios el hecho de que hay pocas mujeres en las facultades de derecho de América Latina, y muy pocas que enseñan con perspectiva de género; el trabajo en temáticas de género se reduce a contadas universidades en los países de la región; existe un serio problema de legitimación y atracción de las perspectivas de género y de los cursos sobre derechos humanos que incorporan derechos de la mujer; los cursos de feminismo legal son marginales y las profesoras que los imparten no participan en los cargos de decisión de las facultades; y los cursos que dictan son optativos y con poca demanda.

IX. MULTICULTURALIDAD Y EDUACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

- Es una realidad que muchas políticas públicas en materia educativa están basadas en el mito de sociedades homogéneas. No se toman en cuenta ni el multiculturalismo ni la relación de opresión y dominación que padecen las distintas culturas dentro de un Estado.

- El proceso educativo se debe fundar en el respeto a las diferencias, a la multiculturalidad, a la democracia y a los derechos humanos. La educación debe adaptarse a las particulares necesidades de las y los educandos, así como a sus peculiaridades culturales, como lo son las lingüísticas y las provenientes de su cosmovisión, como sus sistemas normativos y formas de organización social y política.
- El desarrollo de las normas internacionales de derechos humanos ha permitido que la educación cumpla con el criterio de aceptabilidad mediante la incorporación de distintos temas. Las personas que se dedican a los derechos humanos deben vigilar que el Estado cuente con una política inclusiva de la diversidad, así como también deben impartir una educación en derechos humanos inclusiva en sí misma.
- La educación no sólo debe garantizar la inclusión de quienes son diferentes, sino que debe generar que el resto de los educandos aprendan a respetarlos y valorarlos, así como a sus culturas. A los niños se les debe inculcar el respeto por las civilizaciones "distintas a las suya." Para ello, los alumnos deberán desarrollar valores en torno a la diversidad humana y tendrán que tomar conciencia de la semejanza y de la interdependencia entre las personas. El reconocimiento del otro es indispensable.
- En México, durante los últimos años ha habido un trabajo legislativo importante relacionado con los derechos de los pueblos indígenas: se reformó la Constitución Política y se crearon y modificaron varias leyes federales. También se han dado reformas a nivel de las entidades federativas de la República mexicana. A pesar de esto, las reformas a los Artículos 1 y 2 no tomaron en cuenta las propuestas de la Cocopa, ni fue totalmente acorde al Convenio 169, a pesar de haber sido ratificado por México. Cabe destacar que el Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas reconoció que: "la reforma constitucional no satisface las aspiraciones y demandas del movimiento indígena organizado, con lo que se reduce su alcance en cuanto a la protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas." (UN Doc. E/CN.4/2004/80/Add.2).
- La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, y la Ley General de Educación, contienen algunas disposiciones sobre no-discriminación en ámbitos que incumben a los indígenas, las "competencias"

del gobierno para difundir y apoyar su cultura, así como derechos especiales para las comunidades y los pueblos indígenas.

- Actualmente, en México, se está desarrollando la perspectiva de educación intercultural bilingüe. Esto se ve materializado con el reparto de materiales educativos con contenidos relativos a la pluralidad cultural y lingüística que existe en el país; también en la producción y distribución de materiales educativos en lenguas indígenas. Asimismo, existe en la SEP la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el objeto de garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural. Dentro de las políticas públicas relacionadas con educación para los pueblos indígenas, la creación del CGEIB es una de las más relevantes. Sin embargo, aún se pueden percibir problemas: no se sabe el número de indígenas que trabajan en este proyecto, ni la relación de éstos con las autoridades indígenas tradicionales, ni la forma de participación de los pueblos indígenas. El Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, en la consideración del segundo informe presentado por México a ese Comité en 1990, señaló que los programas educativos dirigidos a población indígena eran aún inadecuados (UN Doc. E/1990/23, párrafo 93).
- En el caso de la educación a los pueblos indígenas se deben cuidar ciertos detalles como el hecho de que la formación que se da a los docentes indígenas sea distinta a la de los urbanos, que se ubique a los maestros a los maestros indígenas en zonas escolares que correspondan a su pueblo indígena, que el proceso de aprendizaje parta del entorno cultural indígena y que no se utilicen las lenguas indígenas únicamente para traducir contenidos del español, y finalmente tomar las medidas necesarias para promover la participación de los pueblos indígenas en los programas de formación profesional.

X. EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y NO DISCRIMINACIÓN COMO VERTIENTE DE LA EDUACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

- La educación para la no discriminación constituye una vertiente fundamental de un campo más amplio que se refiere a la educación en derechos humanos. La lucha contra la discriminación deberá tener el propósito de alcanzar la inclusión social de personas y grupos que

han sido colocados en situación de desventaja social, restituyéndoles derechos que les han sido ilegítimamente conculcados y/o generando oportunidades especiales a las que antes no han tenido acceso. De forma simultánea, se deberán combatir todos los prejuicios y estereotipos que alientan un trato degradante hacia ellos en razón de su condición, creencias, orientación o preferencias.

- El principio rector de la educación para la no discriminación deberá ser la igualdad tanto jurídica como política, así como en derechos y oportunidades. Su objetivo se centra en desarticular las bases socioculturales y simbólicas de la discriminación, contribuir a la construcción de nuevos referentes para la interacción social y favorecer el desarrollo de competencias básicas para el reconocimiento del derecho a la diferencia, la tolerancia, la convivencia en la diversidad, la defensa y ejercicio de los derechos fundamentales, y para la formación de identidades abiertas, plurales y no confrontadas.
- El diseño de cualquier acción educativa en materia de no discriminación deberá estar basada en la complementariedad que existe entre la formación de la propia identidad y el desarrollo de la empatía. La importancia de la identidad radica en que nuestra relación con la gente se ve fuertemente influida por la manera como nos percibimos a nosotros mismos, así como por la forma en que nos identificamos con unos y no con otros. Si bien los rasgos objetivos que otorgan identidad a la persona no pueden ser transformados, sí resulta factible cambiar la manera como la propia persona mira y vive ese rasgo y, sobre todo, la forma como los demás a su alrededor miran, experimentan y se relacionan con el mismo. Es por ello indispensable, a lo largo de la educación básica, promover la construcción de identidades plurales, elegidas y en convivencia armónica con otras identidades.
- Cabe resaltar que si bien la discriminación no siempre nace en la escuela, en ella encuentra un lugar para reproducirse ya que son muchas veces los docentes los que actúan de manera discriminatoria e intolerante. Es a la escuela entonces a la que le atañe enseñar para aprender sobre la no discriminación. Nadie que es discriminado puede hacer valer sus derechos a una educación de calidad. Así, es la escuela la que debe enseñar que las diferencias que nos caracterizan son las que finalmente constituyen la identidad humana. Esta igualdad básica deberá enseñarse como igualdad en derechos y oportunidades para todos.

Esta obra forma parte del acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM

www.juridicas.unam.mx

ANEXO

Declaración Universitaria a favor de una Cultura de los Derechos Humanos

Las universidades e instituciones públicas y privadas de educación superior abajo firmantes, la Secretaría General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (anuies), la Secretaría de Gobernación del Gobierno Federal, la Secretaría de Educación Pública y la Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos como testigos de honor de tan importante esfuerzo, en el cumplimiento de sus fines y con respeto a los principios de su autonomía y competencias legales formulan las siguientes:

CONSIDERACIONES

Que el respeto de los derechos humanos es fundamental para la consolidación de un sistema democrático respetuoso de los procesos electorales y la participación ciudadana, por lo que la educación en derechos humanos es una vía para salvaguardar las instituciones democráticas.

Que los instrumentos internacionales han incorporado disposiciones relativas a la educación en derechos humanos, en particular la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Artículo 13); la Convención sobre los Derechos del Niño (Artículo 29); la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (Artículo 10), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (Artículo 7); la Declaración y Programa de Acción de Viena (Part I, párrs. 33 y 34 y Part II, párrs. 78 a 82), así como en la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discrimi-

nación Racial, la Xenofobia y las Formas conexas de Intolerancia, celebrada en Durban (Sudáfrica), en 2001 (Declaración, párrs. 95 a 97 y Programa de Acción, párrs. 129 a 139) y el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para todos, al y en general, todos aquellos instrumentos internacionales de derechos humanos, que reconocen que los derechos humanos son intrínsecos a la persona y anteriores al Estado.

Que en América Latina han existido en los últimos años iniciativas que han enriquecido la agenda de educación en derechos humanos como: la Declaración de Mérida (Venezuela, 1997) celebrada por los ministros de educación de los países iberoamericanos; el Encuentro de Lima de Investigadores en Derechos Humanos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Perú, 1999) organizado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos; la Reunión de gobiernos para la evaluación de la mitad del Decenio sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos en la Región de América Latina y el Caribe (Ecuador, 1999), impulsada por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (oacnudh); el Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos, resultado del Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (Venezuela, 2001) de la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (ceaal); la Conferencia Regional sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de México del 28 de noviembre al 1º de diciembre de 2001 y organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco) la oacnudh y el Gobierno de México y, en particular, la Declaración de México y su Plan de acción (2001), así como la Conferencia sobre Educación en Derechos Humanos en Educación Superior (2003) organizada por la Universidad Nacional Autónoma de México (unam), la Universidad Ibero Americana (uia), la unesco y el Gobierno de México, además de múltiples eventos e iniciativas de la sociedad civil.

Que la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo xxi aprobada en la unesco, así como las diversas declaraciones de las Conferencias Iberoamericanas de Educación y Conferencias de Rectores, el Espacio Común de Educación Superior para América Latina, Caribe y Unión Europea (alcue) y otros espacios de encuentro de instituciones de educación superior

como la VII Conferencia Iberoamericana de Educación en Mérida, Venezuela, que enfatiza: "Fortalecer la democracia, el respeto, la defensa, y la promoción de los derechos humanos requiere desde el Estado, políticas y acciones de orden social y económico que posibiliten a los ciudadanos resolver sus necesidades básicas y transformar situaciones de inquietud, violencia, impunidad y corrupción" o la Declaración de México emanada del Encuentro Internacional de Educación Superior de junio de 2005, organizado por la unam-virtual educa que sostiene que: "la educación superior debe contribuir al desarrollo humano y sostenible, a partir de la constitución de un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, al igual que la promoción, la generación y la difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica".

Que la construcción y consolidación de una cultura de derechos humanos de un Estado democrático y de derecho requiere de la decidida y enérgica acción del Gobierno en el cumplimiento efectivo de sus obligaciones derivadas de los compromisos nacionales e internacionales asumidos y ratificados por el Estado mexicano y de la urgente instrumentación de políticas de protección de los derechos humanos, así como de la corresponsabilidad constante y participación de todos los sectores de la sociedad.

Que el Gobierno mexicano ha definido una amplia agenda en materia de derechos humanos, en la que sostiene... "Que la participación de la sociedad civil es un eje fundamental en la promoción y defensa de los derechos humanos y que por lo tanto, debe involucrarse abiertamente en los procesos de diseño de la política nacional de derechos humanos", según el Acuerdo de Creación de la Comisión de Política Gubernamental en materia de Derechos Humanos;

Que el Gobierno mexicano fundamenta su quehacer en materia educativa en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación y considerando, también, la realización del Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos en México elaborado por Naciones Unidas y los compromisos emanados del Programa Nacional de los Derechos Humanos;

Que en la lucha por la consolidación de una cultura que garantice, respete y proteja los derechos humanos, la Secretaría de Gobernación del Gobierno

Federal, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (anuies) y las universidades e instituciones públicas y privadas de educación superior abajo firmantes, deciden conjuntar esfuerzos y recursos disponibles a su alcance con los organismos de la sociedad civil, gobiernos locales, el Gobierno Federal y las entidades públicas de la materia;

Que las universidades e instituciones públicas y privadas de educación superior firmantes, reconociendo el papel que nos corresponde ante el compromiso de la promoción y defensa de los derechos humanos y en lo que nos corresponda como parte de la anuies, asumimos, de acuerdo a las atribuciones y facultades de cada institución, los compromisos derivados de las siguientes:

DECLARACIONES

PRIMERA.- Promover la cultura, defensa y promoción de los derechos humanos en las tareas sustantivas de docencia, investigación, extensión y divulgación de las universidades e instituciones de educación superior cualquiera que sea su carácter o naturaleza.

SEGUNDA.- Proponer la revisión y la incorporación en los planes y programas de estudio en las universidades e instituciones de educación superior de la temática referente a los derechos humanos, así como definir y realizar en las mismas, investigaciones teóricas y aplicadas, en esta materia.

TERCERA.- Favorecer la educación y capacitación en derechos humanos apoyando nuevos y diversos espacios de debate y de expresión artística y cultural, así como fomentar la realización de foros, seminarios, conferencias, congresos y otros tipos de eventos de difusión y divulgación en materia de derechos humanos, donde se asegure la participación de maestros, estudiantes, investigadores, promotores y defensores de derechos humanos.

CUARTA.- Continuar con la promoción, el respeto y la protección de la libertad de expresión (de acuerdo al Artículo 19 de la Declaración Universal) en las aulas, los programas y en todos los ámbitos de la vida universitaria, así como apoyar el acceso a la información en derechos humanos enrique-

ciendo el acervo de las bibliotecas y otros centros informativos, facilitando su consulta y uso.

QUINTA.- Promover mediante medidas, mecanismos y acciones mesurables la eliminación de cualquier tipo de discriminación, así como realizar acciones a favor de promover la equidad de género y de la no violencia contra las mujeres.

SEXTA.- Impulsar en las universidades e instituciones de educación superior el establecimiento de mecanismos, instancias o dependencias de defensa de los derechos humanos y universitarios.

SÉPTIMA.- Difundir a través de los medios masivos de comunicación acciones y campañas permanentes relativas a la promoción y consolidación de una cultura de derechos humanos y valores cívicos y sociales.

OCTAVA.- Promover el seguimiento por parte de las universidades y las instituciones de educación superior de los objetivos del Programa Nacional de los Derechos Humanos y el seguimiento de acciones y mecanismos gubernamentales sobre la materia, en la medida de lo posible con el apoyo financiero del Gobierno Federal, Gobiernos Estatales y organizaciones internacionales.

NOVENA.- Apoyar e impulsar la formación de una Red Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior que realice actividades en favor de la consolidación de una cultura de defensa, divulgación, investigación, docencia y promoción de los derechos humanos en México.

DÉCIMA.- Crear un Plan de acción anual con metas y compromisos mensurables, así como un plan de seguimiento y de evaluación sobre los compromisos establecidos en la presente Declaración, en el marco de las actividades académicas de las universidades partes de esta Declaración.

UNDÉCIMA.- Promover y alentar mediante mecanismos diversos la celebración de convenios y otro tipo de acuerdos entre instituciones de educación superior, instituciones gubernamentales e instituciones internacionales para la realización de investigaciones y actividades en materia de derechos humanos, de educación y de promoción que coadyuven a la eliminación de

cualquier tipo de discriminación por sexo, raza, etnia, condición social, de salud o económica, religión, opinión, preferencias, estado civil o pertenencia política.

DUODÉCIMA.- Reconocer la corresponsabilidad de la academia en la construcción de una cultura de derechos humanos y la paz, de carácter universal, desde la indivisibilidad e interdependencia de todos los derechos, así como en la articulación insoslayable entre democracia, paz, desarrollo y derechos humanos.

DECIMOTERCERA.- Promover la creación de materiales didácticos en derechos humanos, así como el desarrollo de productos multimedia y programas informáticos en el campo de los derechos humanos, mediante proyectos de investigación y de promoción para ser presentados ante instancias gubernamentales e internacionales.

DECIMOCUARTA.- Propiciar el intercambio entre docentes, instituciones nacionales e internacionales, investigadores y alumnos, de temas, especialidades y posgrados en derechos humanos.

DECIMOQUINTA.- Asegurar la instalación de un comité académico de esta Declaración, y de una secretaria técnica académica, los cuales tendrán que diseñar su plan de trabajo para asegurar el seguimiento y cumplimiento de los acuerdos enmarcados en esta Declaración.

DECIMOSEXTA.- Con objeto de garantizar los trabajos del comité académico y la secretaría técnica académica, las universidades establecerán convenios de colaboración específicos entre las mismas, y propondrán convenios con la Secretaria de Gobernación para definir los recursos y mecanismos necesarios en la implementación de la presente Declaración universitaria.

DECIMOSÉPTIMA.- Asegurar que las universidades e instituciones de educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y el Gobierno Federal a través de la Secretaria de Gobernación, formulen y propongan los acuerdos, convenios y acciones conducentes a la consecución de los fines a los que se refieren la presente Declaración.

UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

TESTIGOS DE HONOR

Secretaría de Educación Pública
Secretaría de Gobernación
Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos