

# 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.<sup>1</sup> Haremos un rápido recorrido por el documento A/59/525/Rev.1 de la ONU,<sup>2</sup> 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).

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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).<sup>3</sup>

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.<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> “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).

<sup>4</sup> 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*.

<sup>5</sup> 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,<sup>6</sup> se estableció el Programa Mundial y su primer Plan de Acción. La Asamblea lo aprobó en una resolución de 14 de julio de 2005.<sup>7</sup>

**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.<sup>8</sup>

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

<sup>6</sup> 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).

<sup>7</sup> Documento A/RES/59/113 B.

<sup>8</sup> 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](http://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).<sup>9</sup>
- 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).

<sup>9</sup> 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 N° 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 numerosas 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.<sup>10</sup>

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

<sup>10</sup> “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.<sup>11</sup>

**También educan quienes no son profesores:** Esta visión tan totalizadora afecta a todos los implicados de una u otra forma en la EDH.<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> Serían los denominados *stakeholders* en la moderna jerga empresarial.

<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup>

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 contra-productivo.

**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”<sup>15</sup> de agentes, fuerzas, organismos...

**Tareas concretas del Ministerio (o Secretaría) de Educación, responsable nacional.** Son, muy resumidamente, las siguientes.<sup>16</sup>

- *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.

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> Plan, 34; Plan, Anexo, 10, iv.

<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup> 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);

<sup>17</sup> Plan, 27.

- “formular la pregunta ¿adónde queremos ir y de qué manera lo haremos?” y darle asimismo una respuesta razonada y priorizada (Etapa 2<sup>a</sup>).

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.<sup>18</sup> 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

<sup>18</sup> 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).<sup>19</sup>

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.

<sup>19</sup> 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* “rousseauiano”, 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.<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> 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 innumerables dictaduras, y todavía hemos de estar preparados para tropezar con ellas, incluso entre intelectuales aparentemente progresistas en el seno de prestigiosas democracias.

<sup>21</sup> 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 sería 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 (¡pantarcas incluidas!) unida a la presión internacional.<sup>22</sup> 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,<sup>23</sup> 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.<sup>24</sup>

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.<sup>25</sup>

<sup>22</sup> 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.

<sup>23</sup> 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 querrela 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”.

<sup>24</sup> 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.

<sup>25</sup> 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*<sup>26</sup> 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

<sup>26</sup> La resistencia al cambio proviene de los prejuicios 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 prejuicios 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.<sup>27</sup>

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,<sup>28</sup> 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 prescindan 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.<sup>29</sup>

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,

<sup>27</sup> 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.

<sup>28</sup> Se trata del personal a *todos* los niveles, del más alto al último. Ejemplo: los encargados de la limpieza podrían infringir el Convenio sobre 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.

<sup>29</sup> 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.<sup>30</sup> 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”<sup>31</sup> 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”.

<sup>30</sup> 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/pecc/ramon.htm>). Lo citamos aquí entre otros muchos por su fácil ubicación en Internet.

<sup>31</sup> 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.unhcr.ch/html/menu6/2/abc\\_sp](http://www.unhcr.ch/html/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”.<sup>32</sup>

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.<sup>33</sup> Se ha enseñado a los ciudadanos del propio país que “nosotros

<sup>32</sup> Documento citado más arriba, E/CN.4/2004/93, párr. 26.

<sup>33</sup> 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.<sup>34</sup> 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.

<sup>34</sup> 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.<sup>35</sup>

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

<sup>35</sup> 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.<sup>36</sup>

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.

<sup>36</sup> 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.<sup>37</sup>

<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup> Mostrará, pues, respeto hacia los alumnos, reconociendo su personalidad e impulsando su desarrollo,<sup>39</sup> porque sin un grado básico de autoestima,<sup>40</sup> 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.

<sup>38</sup> “La acción habla más alto que las palabras”, véase United Nations OHCHR, *ABC Teaching...*, *op. cit.*, pp. 22 y ss.

<sup>39</sup> 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.

<sup>40</sup> 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*.<sup>41</sup> 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.

<sup>41</sup> 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.”<sup>42</sup>

<sup>42</sup> Howard Gardner, *La inteligencia reformulada*, Madrid, Paidós, 2001, p. 15.