



El mar entre la niebla

El camino de la educación
hacia los derechos humanos

Vernor Muñoz



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



Luna Híbrida

El mar
entre la niebla



El mar entre la niebla

El camino de la educación
hacia los derechos humanos

Vernor Muñoz



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación



Luna Híbrida

© Vernor Muñoz Villalobos
Diseño gráfico: Priscila Coto.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro,
por cualquier medio, sin permiso expreso del autor.
Todos los derechos reservados. Hecho el depósito de ley.

Esta es una producción de LUNA HÍBRIDA EDICIONES
Aprobado por el comité editorial en sesión del 29 de marzo de 2009.
P.O. Box 1245-1007, Centro Colón, Costa Rica. Telfax (506) 2203-5331.
email: lunahibrida@racsa.co.cr
lunahibridaediciones@yahoo.com

*Un faro allá
coloca un mar
en la niebla*

Giuseppe Ungaretti

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	XI
PRÓLOGO	I
INTRODUCCIÓN	7
Derecho a aprender, derecho a vivir	11
El aprendizaje como factor vital	12
Aprendizaje, educación y derechos humanos	17
La magia de la mediación	20
EL UNIVERSO ES UNA DISCORDIA RESPLANDECIENTE	23
La gota que colma los vasos	25
Breve espacio de luz hecha de sombras	27
¿PATER PRO NOBIS?	29
¿Dónde pongo lo hallado?	31
Los kurgos aún andan por ahí	33

Ser hombre en el ocaso de la androcracia es una gran oportunidad	35
Pensarnos en lo complejo.....	38
La educación en su propia geometría	39
La racionalidad científica de un mundo en decadencia	40
El camino es el método	43
¿Un mar sin cielo?.....	44
A PROPÓSITO DE LAS ENSEÑANZAS DE DON JUAN.....	47
El mundo no es una totalidad fija	48
El derecho a la educación basada en los derechos humanos.....	50
Horror al vacío	56
De la oruga a la mariposa	58
LOS PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN	63
La inclusión no es sólo un decir.....	68
El camino de la educación hacia los derechos humanos.....	70
REFERENCIAS	73

AGRADECIMIENTOS

Las más acertadas predicciones de nuestra era no han venido de las ciencias exactas, sino más bien de artistas, como Julio Verne, Eunice Odio, George Orwell, Hildegarda von Bingen y Leonardo da Vinci. Estas personas han visto y previsto el universo en su resplandeciente caos, desde el mundo borroso de lo perceptible, hasta la fugacidad del instante que pulsa en el infinito.

El mundo puede ser una palabra en ese lenguaje de sentidos que oculta sus fuentes y con la misma precisión devela sus misterios en la simplicidad del tacto.

Por eso las cosas buenas no están fuera de nosotros. Estamos llenos de música imposible de medir, ya que la mente no explica la mente y el mejor entendimiento de las cosas esenciales, no se añade a la conciencia, como un parche de goma, sino que se siente sin palabras ni conceptos, porque siempre ha estado con nosotros. Esa es la conciencia de la dignidad de la vida, esa es la necesaria dignidad que hace posible el aprendizaje de los derechos humanos.

Tomamos parte de ese aprendizaje universal y, de muchas maneras, este libro es testimonio de ello, aunque solamente pueda sugerirlo con unos cientos de frases alineadas y humedecidas al fragor de la ciencia y la poesía, que ciertamente va mucho más allá de lo que intento decir.

Esta obra empezó a dibujarse hace exactamente veinte años, cuando el Ministerio de Educación de Costa Rica publicó mi libro “Flor con llave”.

En aquella época, tenía ya algunos años de trabajar con Alda Facio y Gonzalo Elizondo, en los programas de educación en derechos humanos que impulsaba el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, mientras asistía a Tony Pacheco en su despacho del Ministerio de Educación.

Al celebrar los veinte años de “Flor con llave”, entiendo que la poesía fue para mí una síntesis posible de la pasión que se condensa en los derechos humanos, como ese faro que arroja un camino de luz entre dos inmensidades.

Aquel librito decantaba mi propia historia en la lucha a favor de un mundo más justo y solidario y adoptó de inmediato el epígrafe de Ungaretti, que no por casualidad se repite en esta obra, como testigo infiel del derrotero de mi amor y mi dolor, vertebrados en la esperanza que me hace caminar.

La experiencia intelectual es un acto creativo y a la vez subversivo; se gesta y se construye en las marchas y contramarchas de los otros y las otras. Por eso uno es quien escribe los versos, pero la poesía la inventan los demás.

Es justo entonces reconocer esa complicidad y, más aún, rendir tributo a la magia concedida por los amigos y las amigas.

Quiero agradecer entonces, en primer lugar, a Edgar Céspedes, Eunice Alfaro, María Angélica Sepúlveda y Ulf Riebau, quienes pacientemente revisaron el manuscrito y me ofrecieron muchos consejos para mejorarlo. En aquellos pasajes donde el lector y la lectora encuentren luces coloridas, hallarán también la sabiduría y el cariño de estas personas.

Gracias al maestro Francisco Gutiérrez, quien no sólo leyó, sino además me guió en el proceso doctoral en el que en gran medida se forjó este ensayo, junto con Juan Fernando Cerdas, con quien hallé nuevos territorios de la cognición estética, en compañía de mis

chifladas amigas Evelyn Silva, Alberto Quiñonez, Johanna Rivera y Nydia Alvarado.

Durante casi tres décadas he dedicado buena parte de mi vida al activismo en derechos humanos. En los últimos años, he tenido la oportunidad de llevar ese activismo a escala mundial, como relator especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación.

El aprendizaje construido al amparo de ese mandato, alimenta el texto de cabo a rabo, pues durante este tiempo tuve el privilegio de encontrarme con gente maravillosa en todo el mundo, con quienes he podido disfrutar de los esfuerzos y los frutos compartidos.

Una de esas personas es Sarah Green, para quien no me alcanzarían ciento veinte vidas de agradecimiento a su generosidad y a su talento.

Mi trabajo como relator, sin embargo, no hubiese sido posible sin el poderoso impulso de Christian Guillermet y la confianza de Manuel González Sanz y de Mike Smith.

La relatoría fue una experiencia vital que me permitió comprender, en todas sus implicaciones, la dimensión práctica de eso que los académicos llaman “la teoría crítica de los derechos humanos”. Con este libro doy una mirada estética a esa dimensión y descubro las huellas de muchas personas a quienes también agradezco profundamente, aunque no logre nombrarlas a todas: Rodolfo Meoño, Ana María Rodino, Carmen Claramunt, Héctor Sánchez, Ingrid Bustos, José Carlos Morales, Laura Arguedas y Alda Facio (Costa Rica), Abraham Magendzo y Gabriela Rodríguez Pizarro (Chile) Francisco Cabrera (Guatemala), Gloria Ramírez, Sandra Aguilera, Verónica Figueroa, Frans Limpens y Citlalin Castañeda (México), Luis Eduardo Pérez Murcia y Orlando Pulido (Colombia), Mariangela Graciano, Sergio Haddad, Denisse Carreira y Giovanna Modé (Brasil), Rosa María Mujica, Pablo Zavala, Karima Wanuz y Malena Pineda (Perú), Laura Zayas, Ani Ramos, Rosa María Ortiz, Line Bareiro y Aldo Natalizia (Paraguay), Ramón Custodio (Honduras), Marta Casanova Cuatrecasas, Isabel Moreno, Alfred Fernández, Luis Mari Naya Garmendia, Pauli Dávila, Carlos Villán Durán y Raquel González (España), Guimei Bai (China), a mis queridísimos Lothar Krappmann, Marianne Demmer, Brigitte Schumann y Claudia Lohrenscheit (Alemania), Alessandro Forzoni, Roberta Cecchetti

y Carola Carazzone (Italia), Zehra Obarcanin (Bosnia y Herzegovina), Gulchehra Mirzoeva (Tajikistán), Lydia Nyati Ramahobo (Botswana), Marc De Mayer (Bélgica), Jeff Plantilla (Filipinas), Vitit Muntarbhorn (Tailandia), Diane Richler y Angela Lytle (Canadá), Margarita Salinas (Bolivia), Elena Yurova (Rusia), Eva Ahlen y Gabriella Fredriksson (Suecia), Paul Hunt (Nueva Zelanda), Miloon Kotari (India), Sherri Le Mottee (Sudáfrica), Kazunarii Fujii (Japón), Nuria Alligant (Francia), Jean Zermatten (Suiza), Lois Herman, Jenny Perlman, Felisa Tibbitts y Frank Elbers (Estados Unidos), a mis compinches en UNESCO: Tere-sita Escoto, Linda King, Konstantinos Tararas, Jill Van den Brule, Vladimir Volodine y Kishore Singh. Gracias también a Jackie Kirk, quien dio su vida por sus sueños y sus actos.

Para Daniel Guillermet, Maureen Suárez, Luis Varela, Laura Thompson, José Manuel Echandi, Harold Robinson, Maricela Villalobos, Leonardo Garnier, Irma Zúñiga, Oskar Saraski, Chachi Luna y Christian Costamarini, quienes me facilitaron enormemente mi trabajo, mil gracias.

Este libro no sería posible sin la confianza y el empuje tesonero de mi querida amiga Camilla Croso, coordinadora de la Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación, quien no dudó en facilitarme los recursos para su producción.

Mi agradecimiento a los colegas de Ginebra, que trabajan acompañando y desafiando el sistema institucional de derechos humanos: Thierry Del Prado, Vivian Lozano, Myriam Tebourbi, Mara Bus-telo, Xavier Campos, Christian Courtis, Daniel Harrison, Mónica Varela, Simon Walker, Adriana Zarraluqui y Renato Operti.

Gracias a mi hermanos y hermanas en Argentina: Pablo Gentili, Flo-rencia Stubrin, Carlos Skliar, Luisa Ripa, Fabián Salvioli, Soledad García Muñoz y Norberto Liwski. A Shula Konig, Betty Reardon y Kathleen Modrowski, porque encienden antorchas por el aprendizaje de los derechos humanos. Finalmente, agradezco a mi madre y a mi padre su constante apoyo y a mi esposa Ivania Solano, compañera solidaria, a quienes dedico amorosamente esta obra.

Vernor Muñoz

PRÓLOGO

Sé el cambio que deseas ver en el mundo

Mahatma Gandhi

El mar entre la niebla: el camino de la educación hacia los derechos humanos, de Vernor Muñoz, es un texto fundamental en la literatura sobre derechos humanos, sobre el derecho a la educación, sobre la educación en derechos humanos y es un punto de referencia central para aquellas y aquellos que luchan por un mundo de hermandad y no violencia, basado en la igualdad, en el diálogo, en el bien común y en el reconocimiento y valoración de la diversidad.

Este libro es también expresión de los principios que orientan el mandato del actual Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación: el énfasis en los grupos más discriminados y vulnerados en el conjunto de sus derechos humanos. Es por esta razón que Vernor Muñoz ha dedicado sus informes a visibilizar las violaciones del derecho a la educación que sufren niñas y mujeres

(2006), personas con discapacidades (2007), personas que viven en situación de emergencias y conflictos armados (2008) y hombres y mujeres privadas de libertad (2009). Por esta misma razón, el Relator Especial planea producir en el año 2010 un informe sobre el derecho a la educación de personas migrantes y refugiadas.

La vulneración de los derechos humanos es, en gran medida, consecuencia del sistema patriarcal vigente, que promueve la jerarquía, la desigualdad, la dominación de unos sobre otros, las múltiples formas de discriminación, la violencia y también el mito de que este tremendo *status quo* es permanente, estático, al cual todas y todos nos tenemos que ajustar.

Este mito de un mundo dado parece chocar con la “modernidad líquida” que nos recuerda Zygmunt Bauman; una modernidad de fluidos que “se derraman, desbordan, salpican, se vierten, se filtran, gotean, inundan, rocían, chorrean, manan, exudan”. El mismo Bauman advierte que “la tarea de construir un nuevo orden mejor para reemplazar al viejo (...) no forma parte de ninguna agenda actual, al menos no de la agenda donde supuestamente se sitúa la acción política”. “Los sólidos que han sido sometidos a la disolución”, sigue Bauman, “y que están derritiendo en este momento (...) de modernidad fluida, son (...) las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas”. Es así que el individualismo crece a un ritmo inversamente proporcional a la noción y práctica de la ciudadanía.

Partiendo de la premisa de ese *status quo* inamovible, la escuela de hoy conlleva a la validación y mantenimiento del actual estado de cosas y de los valores patriarcales que la proponen, respondiendo solamente a las necesidades de las estructuras de poder. Por esa razón, los sistemas educativos tienden a ser excluyentes y violadores de los derechos humanos, ofreciendo un modelo de escuela que uniforma, que rechaza la diferencia, que aniquila lo plural, el reconocimiento del otro y que se torna propensa a discriminaciones institucionalizadas.

Bajo este modelo, las mismas nociones de “inclusión” y “participación” en la escuela se hallan en entredicho, pues lo que rige es más

bien una práctica de asimilación de “los otros” a un sistema con códigos y valores de las estructuras dominantes.

Bauman hace referencia a Claude Lévi-Strauss para poner en discusión la cuestión de la alteridad, al recordar que a lo largo de la historia humana se emplearon dos estrategias para enfrentar la otredad: la antropoémica y la antropofágica. La primera consiste en “expulsar a los otros considerados irremediabilmente extraños y ajenos”, mientras que la segunda consiste en la “desalineación” de los otros, “asimilándolos para convertirlos en cuerpos y espíritus idénticos, ya no diferenciables”, del que los asimiló. De esta manera, nos resume Bauman, “la primera estrategia tendía al exilio o aniquilación de los otros; la segunda a la suspensión o aniquilación de su otredad”.

El informe *Educación e Igualdad – la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*, de Raúl Díaz, María Laura Diez y Sofía Thisted, promovido por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación en el año 2009, identifica y problematiza esta cuestión. Al discutir la educación y los pueblos indígenas, el estudio analiza las tendencias de asimilación del ‘otro’ a la cultura mayor y subraya que, aún cuando la lengua materna y aspectos del repertorio cultural de los pueblos originarios son incorporados a esa cultura, esto ocurre sin que la cosmovisión binaria occidental y su división en identidades centrales y secundarias sean puestas en discusión. La construcción de espacios interculturales en los cuales las cosmovisiones interactúan “en igualdad de condiciones, haciendo posible la confrontación y debate de principios y contenidos de saber y de identidad”, resulta fundamental para un efectivo cambio de paradigma.

Por lo tanto, para que el derecho a la educación se respete y desarrolle, hay que considerar mucho más que el acceso e incluso la permanencia en la escuela; dimensiones que, de todas maneras, están todavía por cumplirse. Hay que considerar la aceptabilidad de la educación, así como su capacidad de reconocer el contexto y las particularidades de las personas que ingresan o deben de ingresar en la escuela, o sea, su capacidad de adaptabilidad.

¿Y qué es una escuela aceptable? Como hemos visto, hoy la escuela, de manera general, responde al mantenimiento del *status quo*, de los valores del patriarcado, de la competencia, del individualismo, del individuo en el lugar del ciudadano y del rechazo del ser humano como parte intrínseca de la naturaleza.

La escuela que mueve nuestra acción y nuestro horizonte, en cambio, es una que da vuelta a estos valores y está al servicio de la promoción de los derechos humanos, de las relaciones humanas de respeto y horizontalidad, dialógicas, del reconocimiento y valoración de la alteridad, de lo plural, que transponga el foco de lo individual hacia lo colectivo, que sea democrática, que reintegre al hombre y la mujer en la dinámica ecológica. Una escuela que, en suma, tenga como base una educación hacia los derechos humanos. Este es el horizonte, es el mar entre la niebla.

En este libro, Vernor Muñoz explicita el necesario rol de la escuela, como base de la construcción de una cultura de derechos humanos, en el que el aprendizaje colectivo se vuelve factor vital de la educación, pues su contenido procura dignificar la vida en todos los sentidos y tiene valor intrínseco, rechazando la connotación eficientista, instrumental y utilitarista que muchos sistemas asignan a los procesos educativos.

La escuela, nos dice Vernor, debe estar al servicio de la vida y de las personas, y de ahí la necesidad de un “nuevo contenido educativo, que responda a las necesidades humanas y que a la vez proyecte la conciencia planetaria, de manera que los procesos de aprendizaje sean también factores de encuentro vital que conectan el sentimiento, el conocimiento y la ecología”. Esa escuela está al servicio del colectivo, del “aprender a vivir juntos, en un entorno en el que sea posible resolver los problemas y los conflictos de manera no violenta, (...) reconociendo al otro, la existencia del conflicto, la posibilidad del consenso, la aceptación del disenso y del diálogo respetuoso”. Esa escuela está al servicio de lo que Vernor llama el único desarrollo aceptable: “aquel que tenga como fin la realización de todos los derechos humanos”.

La educación para la paz, necesaria para promover la resolución no violenta de los conflictos, es un hito para la escuela. Hannah Arendt insiste en la centralidad del discurso y de la acción en el ejercicio de la democracia y del poder político, siendo que la violencia es su antítesis, haciéndose presente en el vacío de la posibilidad del discurso. “Solamente la pura violencia es muda”, nos advierte Arendt, y nos recuerda que “el ser político, el vivir en la *polis*, significaba que todo era decidido mediante palabras y persuasión y no a través de la fuerza o la violencia”.

El fortalecimiento de la ciudadanía y de las democracias, supone necesariamente la valoración del camino no violento frente a los conflictos, los cuales son inherentes al escenario plural y heterogéneo que queremos sea reconocido.

¿Y qué se necesita para recorrer el camino de una educación hacia los derechos humanos? En primer lugar, el reconocimiento de los valores que hoy permean los sistemas educativos, una reflexión crítica sobre éstos y, como nos dice Vernor Muñoz, el “desaprendizaje del patriarcado y el descubrimiento de nuevas relaciones que nos permitan imaginar un nuevo mundo, que acepte la diversidad como expresión del espíritu humano”.

Pero la percepción de la problemática no basta por sí sola. En un ensayo de 1987, Paulo Freire apuntó que solamente la percepción crítica de la realidad no significaba su transformación. Aunque tal percepción y la proyección de un nuevo horizonte sean condiciones necesarias, también es fundamental reconocer que el mundo no es una totalidad fija; que puede cambiar y que los seres humanos son agentes de este cambio. Se necesita coraje para poner en marcha la acción de cambio. Coraje que es, como nos dice Hannah Arendt, “la virtud política por excelencia”.

Tenemos, nosotros y nosotras, que dotarnos de una “paciencia impaciente”, según las palabras de Paulo Freire, y mover los cambios hacia el horizonte deseado. Por eso la importancia de los movimientos sociales y de las organizaciones de la sociedad civil, que luchan por el fortalecimiento del espacio y del debate público y por

la concreción de los derechos humanos y del derecho a la educación en particular.

El diálogo y el reconocimiento de los sujetos colectivos de la sociedad civil, como interlocutores legítimos en el escenario público y en la lucha por los derechos humanos, ha sido, de hecho, otra característica central del mandato de este Relator Especial. La participación democrática de la sociedad civil en los procesos de debate y toma de decisión sobre la efectiva implementación del derecho a la educación, es condición necesaria para que la educación pueda consolidarse como política de Estado y no sólo como política de gobierno. Una política de Estado respaldada y legitimada por debates plurales y participativos.

Con su lúcida reflexión, fortalecida por las bases filosóficas que nos ofrece y humanizada y embellecida por la poesía que la atraviesa, Vernor Muñoz nos inspira a movilizar nuestra acción hacia los cambios que pueden dar lugar a la dignificación de la vida, a un mundo basado en los derechos humanos, individuales y colectivos.

Camilla Croso
Coordinadora General
Campaña Latinoamericana
por el Derecho a la Educación



INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación no se reduce a la experiencia pedagógica, puesto que implica todo aquello que, estando más allá –o más acá– de la escuela, incide definitivamente en ella.

Siendo así, la educación refleja y subvierte las estructuras sociales y tiene la capacidad de redimensionar las prácticas de vida, los procesos de aprendizaje, la actividad docente y, ciertamente, la constitución de las ciudadanías.

Las políticas insensibles a la protección de los niños y las niñas y a las necesidades especiales de las personas jóvenes y adultas que viven en el analfabetismo, por ejemplo, agravan la exclusión de casi mil millones de personas a quienes actualmente se niega el derecho humano a la educación.

La discriminación social y la falta de oportunidades educativas, también se producen cuando los y las estudiantes se enfrentan con un entorno escolar insensible a sus derechos y necesidades, incluyendo una currícula que lesiona la diversidad humana y, al manipular las capacidades de aprendizaje, termina excluyendo a los grupos humanos más vulnerados.

Existen fundamentos históricos suficientes para comprender que buena parte de la exclusión educativa tiene su base en la estructura misma de la escuela tradicional¹.

La necesidad de uniformar y de hacer eficiente el desempeño de los “factores de producción”, fue la razón que motivó la creación de un concepto de escuela basada en la eliminación de las diferencias entre estudiantes, a través de la premisa de la socialización.

Consecuentemente, el propósito de la escuela fue y todavía lo es en muchos sentidos, la consolidación y diseminación de consumidores y consumidoras, con capacidades controladas de reacción social.

En el contexto de esta concepción educativa surgida en el siglo XVIII, la actividad escolar se concebía como un instrumento para el entrenamiento de niños y posteriormente de niñas, como seguidores-as y reproductores-as del estereotipo del estudiante masculino-blanco-cristiano-occidental.

El marco social de creencias y conductas patriarcalistas que configuraron aquellos conceptos y modelos de las viejas sociedades industriales, ha tenido un impacto dramático en la institución escolar de nuestros días, al validar y reproducir de generación en generación los estereotipos, prejuicios y desigualdades, a veces incluso al margen de la voluntad de aquellos que tienen el poder para tomar decisiones, subordinando las múltiples identidades históricas y culturales a un proyecto educativo único² y propenso por lo tanto a las discriminaciones institucionalizadas.

1 Véase por ejemplo: Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores. México, 1987; Tomasevski, Katarina. *Human rights obligations in education The 4-A Scheme*. Wolf legal publishers, Oisterwijk, 2006; Magendzo, Abraham. *Currículum y cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago, 1986; Magendzo, Abraham y Dueñas S, Claudia. *La construcción de una nueva práctica educativa*. Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, 1994; Cárdenas, Antonio y Torres, Rosamaría et al. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Cooperativa Editorial Magisterio, Quito, 2000, entre muchos otros.

2 Véase A. Bolívar. *Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, N° 20 (enero-marzo de 2004).

El patriarcado no se refiere simplemente a un régimen en el que se impone el poder masculino. Se trata más bien de un sistema de dominación que implica a todas las personas y en el que sufren hombres, mujeres, niños y niñas.

Las manifestaciones actuales del patriarcado se han convertido en un sistema de creencias que recoge la herencia más antigua de dominación entre las personas. Ese sistema ideológico es un marco social o una forma de organización que define las relaciones entre las personas como relaciones entre superiores e inferiores.

El patriarcado da cuenta, entonces, de un sistema basado en la opresión y la desigualdad.

Como sugiere Winona LaDuke³, la ética de la jerarquía está basada en el sentido de superioridad que produce la conquista y que posiblemente tenga explicaciones biopsicosociales.

En todo caso, al definir una estructura social como patriarcal, es posible comprender desde la teoría de género, las implicaciones que tiene en la vida de la gente.

Antes de la segunda mitad del siglo XIX, el acceso a la educación formal era intencional y claramente elitista. La aparición de las instituciones educativas modernas, dedicadas a una formación laica en manos del Estado y orientadas a la instrucción técnica, sienta las bases para su universalidad y obligatoriedad, que no ha alcanzado, sin embargo, a generalizarse.

Bien sabemos que el fenómeno de la educación moderna ha creado la ilusión de la igualdad de oportunidades.

Obviamente, esta tendencia también nutrió un tejido de creencias y propósitos mucho más amplio que servía eficientemente a propósitos colonialistas.

3 Winona LaDuke, una Anishinaabe de la reservación Tierra Blanca, es Directora Ejecutiva de Honrar la Tierra, una organización nacional ambientalista de Indígenas Norteamericanos. Fue candidata vicepresidencial por el Partido Verde en las elecciones de 1996 y 2000. Autora de *All our relations*, South End Press, 1999, entre otras obras y numerosos artículos.

Muchas veces, la imposición estructural de este tipo de sistema educativo aprovechaba las discriminaciones étnicas, religiosas y de género existentes, imponiendo un modelo patriarcal asimétrico basado en las necesidades del mercado, que igualmente causaban la eliminación de las particularidades de las tradiciones culturales comunitarias.

Si bien es cierto que la discriminación y exclusión de las mujeres son cuestiones que preceden al sistema educativo occidental, éste finalmente agravó las inequidades y la ausencia de derechos y oportunidades para muchas personas, especialmente para ellas.

En las últimas décadas, la construcción de un cuerpo jurídico y axiológico que tiene como referente los derechos humanos, ha implicado un viraje sustancial en las concepciones educativas, pero también un entendimiento renovado de los procesos de aprendizaje.

Sabemos que las oportunidades educativas en mucho dependen de la realización de las obligaciones estatales; valga decir, de la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad del derecho a la educación en cada sociedad⁴.

Este ensayo intenta problematizar el rastro de la fuerza histórica que conduce la educación hacia los derechos humanos y cómo la dignificación de la vida, cual camino que ilumina de sentido el cosmos, constituye la esperanza actuante de nuestros días.

4 De acuerdo con el comité de derechos económicos, sociales y culturales de Naciones Unidas, la **disponibilidad** implica la existencia de instituciones y programas educativos en cantidad suficiente, así como de las condiciones y servicios conexos tales como instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc. La **accesibilidad** (material y económica) significa que las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos-as, sin discriminación. La **aceptabilidad** se refiere a la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, que deben ser pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad). La **adaptabilidad** implica que 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 y alumnas en contextos culturales y sociales variados. Comentario General No. 13 (21º período de sesiones, 1999). E/C.12/1999/10.



DERECHO A APRENDER, DERECHO A VIVIR

Cuando Krishnamurti decía que cada ser humano es el pasado acumulado y que el mundo es la extensión de nosotros mismos-as⁵, sin duda también se refería a que el futuro puede construirse sobre la base de un aprendizaje liberador y no sobre el azar o el cálculo egoísta.

El futuro de la educación y de cualquier otro fenómeno de la cultura, es el resultado de nuestra visión y acción sobre el presente, pues no existen realidades aisladas de las personas, ni conocimientos ni intenciones desligadas de la aprendiencia soberana y tumultuosa de cada ser.

Así es como la historia se construye, con un brazo en el ahora y el otro en el después, empujándonos y halándonos hacia el estado de

5 Krishnamurti, Jiddu. *Notas auténticas de las conferencias y discusiones en Ojia y Sarobia*. 1940. The Star publishing trust. México, 1941, p. 30-31.

igualdad que deberíamos compartir, sin importar la etnia, el sexo, la edad, ni ninguna otra condición.

El prodigio de la vida ha sido objeto de múltiples intentos de explicación, todos válidos, pero todos incompletos. Definiciones biológicas, químicas, religiosas, jurídicas, metafísicas e incluso físicas, han sugerido la primacía de la vida, sin lograr definir sin embargo en qué consiste exactamente.

Algunas de las definiciones se adoptaron por oposición, es decir, explicando lo que no es vida y otras por compleción, intentando abarcar todas las manifestaciones existenciales.

Pero sabemos que la muerte es parte de la vida y que aún en los procesos de transformación molecular, la vida es un camino que pasa de un estado a otro, como un río que atraviesa superficies ajustadas a la forma del mundo.

Por este motivo, las explicaciones fundamentalistas dieron paso a una intencionalidad renovada que, sin renunciar a la heurística, se concentra en la dignificación de los factores que hacen posible la vida, que forman parte de ella y que integran un sistema complejo de energía y pasión.

El aprendizaje como factor vital

La vida se abre paso entre las sombras de lo inerte. Pulsa en el movimiento de los seres y se extiende como un cielo coordinado en el que los individuos construyen su principal herramienta de supervivencia: el aprendizaje.

Aprender significa adaptarse, cooperar y transformar el entorno para hacer posible la vida. Es el proceso mediante el cual los cuerpos dialogan, proponen y disponen y por ello constituye el principio organizador de toda sociedad y de toda biología.

Lejos de resumir el aprendizaje a una actividad o potencia cerebral del *homo sapiens sapiens*, hay prueba de que las funciones que aparecieron con el neocórtex de los mamíferos, tan sólo complementaron las funciones primitivas del cerebro visceral de nuestros antepasados evolutivos⁶ y éstas sin duda se sustentaron en las antiquísimas interacciones de los seres primigenios, que aprendieron a aprehender al mundo, poblándolo del cuerpo de sus espíritus.

Cada trazo de ese aprendizaje ha creado la historia y la vida misma. También es cierto que la materialidad del cuerpo es la condición de toda posibilidad⁷, así como lo es el poder de la imaginación, pues, como apunta Hugo Assman, los procesos de vida y los procesos de aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa⁸.

El aprendizaje implica siempre un cambio en el sistema nervioso del organismo⁹, y por lo tanto, yendo más allá, significa un cambio en el cuerpo, en la mente, en el sentimiento y en la ecología, ya que nada existe separado de los procesos en que la vida se realiza.

Insistir en que el cerebro es el único lugar donde se produce el aprendizaje, es negar que el aprendizaje guía los procesos evolutivos y la acción social, que no se reducen al tardío estrato del neocórtex y que alimentan el falso dualismo cartesiano que separa la intuición, el pensamiento y el cerebro¹⁰.

Por el contrario, el aprendizaje implica una increíble cantidad de procesos que en las ciencias neurológicas corresponden a la plasticidad

6 Le Doux, Joseph. *El cerebro emocional*. Ariel/Planeta. Barcelona, 1999, p. 103.

7 Maturana, Humberto y Pörksen, Bernhard. *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. J.C. Sáez Editor. Santiago de Chile, 2004, p. 25.

8 Assmann, Hugo. 2002. *Placer y ternura en la educación*. Hacia una sociedad aprendiente. Madrid. Nancea, pp. 49-52.

9 Leahey, Thomas Hardy y Harris, Richard Jackson. *Aprendizaje y cognición*. Prentice Hall. Madrid, 1998, p. 4

10 *Ibidem*, p. 279.

cerebral¹¹, pero que en verdad involucran a la complejidad del cuerpo, cuya memoria trasciende la actividad del cerebro.

El aprendizaje es una actividad vital inevitable, o más bien, que al evitarse produce la muerte. Inevitable porque la acción conlleva al conocimiento y, viceversa, todo conocer es hacer¹².

Saber que el aprendizaje es una función vital de esa magnitud, fue un hallazgo trascendental para la epistemología y permite comprender por qué la educación está tratando con la trama misma de la vida y por qué debe ser dignificada y defendida.

El aprendizaje es un factor de vida; es un sistema de organización que integra todos los fenómenos ecológicos que hacen posible la evolución.

A partir de esta hipótesis, es también válido afirmar que el aprendizaje irrumpe en el ser humano mediante procesos cognitivos que proyectan las culturas.

Como una torre enorme que se levanta con cada ladrillo, es un proceso vital construido en el lenguaje interactivo de las personas con el mundo, y viceversa.

Si al decir de Maturana “vivimos en el lenguaje que creamos”¹³, es cierto que ese lenguaje es reflejo de una intencionalidad que puede dirigirse hacia la dignificación de los seres vivos, hacia la igualdad, la paz y el bien común.

Chomsky piensa que el lenguaje es innato y es expresión de los procesos cognitivos exclusivos de los seres humanos¹⁴ y, al igual que

11 Smith Churchland, Patricia. *Neurophilosophy. Toward a unified science of the mind/brain*. MIT Press. Cambridge, 1995, p. 150.

12 Maturana, Humberto y Varela, Francisco. 1998. *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile Editorial Universitaria., p. 13.

13 Maturana, Humberto y Pörksen, Bernhard, *op. cit.*, p. 38.

14 Leahey, Thomas Hardy y Harris, Richard Jackson, *op. cit.*, p. 402.

Cassirer, le atribuye la facultad de promover en las personas, el diálogo constante consigo mismas¹⁵.

Las opiniones de estos autores complementan la idea de Maturana y Pörksen¹⁶ de que vivimos en el lenguaje, que ellos desarrollan como la base de una realidad no trascendente, pero que yo entiendo también como una realidad que no solamente incluye a las personas, sino al entramado completo de todos los seres y objetos.

La inclusión de todas las criaturas y las cosas, es un ejercicio de negación de “las verdades”, que esclavizan o eliminan a “los otros” y que permite restituirles la dignidad que les es propia, por el sólo hecho de estar aquí o de creer que están aquí.

Cada cosa que aprendemos proyecta un universo complejo o, al decir de Ungaretti, cada faro que se enciende pone un mar en la niebla.

La torre y el ladrillo, lo social y lo individual, son inseparables y las contradicciones que la humanidad llega a vivir en este dominio son de origen cultural¹⁷, pero no esencial.

Paulo Freire dejó constancia en toda su obra acerca del equilibrio dialéctico entre lo social y lo individual al proponer que *nadie sabe todo y nadie es enteramente ignorante; nadie se educa solo: nos educamos en sociedad.*

Pero antes que Freire, ya Vigotzky se refería a la confluencia de las funciones mentales (como la percepción, la memoria, la atención y la voluntad) y las funciones culturales, propiamente humanas, e insistía en que los hechos del conocimiento revelan su origen social

15 Ernst Cassirer citado por Gardner, Howard. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.* Paidós Básica. Barcelona, 1997, p. 65.

16 Maturana, Humberto y Pörksen, Bernhard, *op. cit.*, p. 80.

17 Maturana, Humberto. *Transformación en la convivencia.* OCEANO-Dolmen. Santiago de Chile, 1992, p. 35

y que el mecanismo del comportamiento social y el mecanismo de la conciencia son exactamente el mismo¹⁸.

El aprendizaje, entonces, no sólo constituye un proceso de vida, sino que además —y por eso— refleja la intencionalidad de la conciencia en la búsqueda de las múltiples posibilidades que conlleva el equilibrio dinámico de los seres¹⁹.

La multiplicidad como equilibrio es una idea notable, ya que ese “irse haciendo por iniciativa propia” que Francisco Gutiérrez define como *idiogenomatesis*, no sólo implica una constatación ontológica, sino además un imperativo pedagógico y ético-político.

Aprender es recrear nuevas realidades y es por eso invención²⁰. El aprendizaje es testimonio y propuesta a la vez, pues se muestra como interpretación del mundo y como determinación cultural²¹, en la que la vida y los sueños fluyen en el marco ilimitado del universo posible.

Quizás por esta razón lo verdaderamente contrario al aprendizaje es la soledad, el aislamiento, que impide la cosmovisión y obnubila lo particular, pues sin la referencia de lo plural, lo singular tampoco puede percibirse.

La razón de ser de nuestras vidas se entiende, así, como el objeto del propio aprendizaje y es por ello que todas las personas deben ser sujetos *en* la educación²², participantes y artífices del cambio,

18 Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1995, pp. 15-19.

19 Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz. *Germinando Humanidad. Pedagogía del aprendizaje*. Save the Children, Guatemala, 2004, p. 4.

20 *Ibidem*, p. 22.

21 *Ibidem*, p. 6.

22 Paulo Freire propuso el principio de la *educación problematizadora*. Algunos postulados de la educación popular, rescatan el llamado a la participación permanente, frente al carácter directivo de la educación convencional. Así también, Osorio, Jorge. *Alfabetizar para la democracia*. CEAAL, Santiago de Chile, 1989, p. 4.

constructores-as de edificios de sentido y de altísimas torres de sensaciones y esperanzas.

Nadie aprende por exhortación. Nadie enseña por ostentación. Aprendemos juntos, con el ejemplo lúdico, actuante y respetuoso en que se muestra la diversidad y las plurales lecturas del mundo²³. El aprendizaje colectivo es la auténtica fuente educativa, pues nos pone en situación de comunicación total y constituye un verdadero ejercicio de libertad²⁴.

Aprendizaje, educación y derechos humanos

Los procesos de aprendizaje son inherentes e inevitables; mas pueden ser también potenciados, desarrollados y estimulados mediante la estructura cultural denominada “educación”.

Si la educación fomenta el aprendizaje, con preferencia sobre el *entrenamiento*, constituye por lo tanto un referente de vida y, más aún, un estímulo de vida.

La primera consecuencia de esta afirmación, es que la educación tiene una legitimidad ética, filosófica y científica indubitable –una ontología propia– y es por ello que el derecho a la educación no sólo constituye una garantía para la humanidad, sino un fundamento para la ecología y la igualdad social.

La segunda consecuencia, desestima la anquilosada teoría dualista del derecho, en lo que toca específicamente al derecho humano a la educación.

Efectivamente, la creencia en un derecho natural (de origen divino o naturalista), por un lado; o en un derecho positivo (de origen

23 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores. México, 1987, p. 107.

24 *Ibidem*, pp. 231-232.

racional), por otro, queda ahora definitivamente superada ante la tesis de que los derechos humanos son una estructura de convalidación de la dignidad de la vida.

Los derechos humanos, así concebidos, son elemento en el lenguaje de la vida y para la vida. Son el brillo de las cosas que habitan el cosmos²⁵.

El derecho humano a la educación se centra en la tutela y protección del aprendizaje, como factor vital, que rechaza una connotación eficientista, caracterizada por el derecho positivo, al igual que una connotación inmanentista y por lo tanto inmutable, que caracteriza al derecho natural.

Es por esto que necesitamos repensar la esencia de la educación en un mundo intercultural, que rompa con la concepción racionalista y mecanicista de las sociedades basadas en el mercado, que proponen el éxito escolar de una persona a partir del fracaso de las otras. De ahí que se estimule el sentido de la competencia, antes que el sentido de la cooperación.

Antes que perpetuar la competencia y por lo tanto el fracaso de unos frente a otros-as, el sentido de colaboración en la educación debe partir de la necesidad de acercar la enseñanza al aprendizaje, que forman parte de un proceso mayor: el de conocer²⁶, valga decir, reconocernos y alimentarnos en nuestras formas de transformar al mundo y a nosotros mismos.

Si no podemos valorar nuestro aprendizaje, difícilmente podremos abogar por la construcción de una cultura de derechos humanos, ya que ninguna igualdad se logra, ni se estimula, desde una posición de supremacía.

25 "Todos somos rehenes de un modelo de comportamiento que nos sitúa, en contra del sentido del universo, por encima de las cosas en vez de estar con ellas dentro de la gran comunidad cósmica". Boff, Leonardo. *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Editorial Trotta, Madrid, 2002, p. 12.

26 Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno editores. México, 1996, p. 44.

La necesidad de rescatar, como docentes, la postura y la dignidad de quien aprende, implica validar la relación originaria con los y las estudiantes como legítimos otros²⁷, de quienes siempre es posible aprender. Esta comprensión permite superar el miedo a la soledad docente, pues el maestro y la maestra dejan de ser “proveedores” de conocimiento y de información y empiezan a visualizarse como actores de su propia aprendencia.

Ningún conocimiento puede crecer²⁸ de las asimetrías entre docentes y estudiantes. Esto sólo es posible si las relaciones de poder se replantean como estrategias de facilitación, que signifiquen posiciones privilegiadas para toda la comunidad educativa. Esa regla de colaboración²⁹ pone en contacto todas las acciones de aprendizaje y toda la información que a ellas se agrega.

Freire nos ha dicho que quien educa debe asumir el momento del educando-a³⁰, así que debemos comprender que el momento del educando-a es una oportunidad para el aprendizaje del maestro-a.

No me refiero a una situación ideal, sino a una situación necesaria y posible, que puede conducir a un nuevo significado de la educación, que se logra mediante una mediación pedagógica que dote de sentido el lenguaje y los aprendizajes y construya la nueva institución escolar, sobre la base de la dignidad y el respeto a todos los derechos de todas las personas.

27 Morin, Edgar. *La humanidad de la humanidad. La identidad Humana*. Cátedra, Buenos Aires, 2003, p. 86

28 Piaget, Jean. *Psicología y Epistemología*, Emecé editores, Buenos Aires, 1972, p. 8

29 *Ibidem*, p. 64.

30 Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, p. 43.

La magia de la mediación

La mediación pedagógica hace posible el acto educativo, con un tratamiento de contenidos y formas basado en la necesidad de construir una ciudadanía planetaria³¹ que presupone la participación, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad³².

El acto educativo tiene una intencionalidad vital, pero también axiológica y dialógica, que permite dotar de sentido la cotidianidad y especialmente aquellas vivencias que impactan en la construcción de ser un ser humano solidario.

Por lo anterior, la mediación pedagógica también refiere a una acción de la conciencia holística, que se manifiesta en la interacción ontológica de la persona en la diversidad, porque en la construcción de sentido que constituye el acto educativo implicado en la mediación pedagógica, los hechos o circunstancias que logran redefinir las relaciones con “lo otro”, suponen también la redefinición esencial con uno mismo.

Por eso la mediación pedagógica obliga a una búsqueda conceptual que permita aprehender un lenguaje en el que se comparten significados³³, que devienen en un proceso de aprendizaje personal pero también colectivo.

Se trata de un proceso que comprende la perspectiva general y particular del aprendizaje, y que además supone una organización caótica abarcadora del universo educativo.

31 Gutiérrez Pérez, Francisco y Prado R, Cruz. *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación. Heredia, Costa Rica, s.f., p. 13.

32 Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel. *Mediación Pedagógica*. Proyecto de Desarrollo Santiago. Ediciones La copia fiel. Guatemala, 2004, p. 38

33 *Ibidem*, p. 52.

El orden en el caos (lo caórdico) no es una acotación retórica, sino más bien una referencia organizacional que permite buscar múltiples alternativas sin limitarse a una única respuesta. La utilidad pragmática de la organización caórdica, remite a la observación de los fenómenos del cosmos y de la vida, que no son coherentes, sucesivos, lineales ni mucho menos equilibrados. Por el contrario, el universo eclosiona en un caos en el que danzan luces y sombras, en una colaboración que da paso a lo inesperado, a la intuición y al cambio que alimenta la creatividad autopoietica.

Cuando refiero que la mediación pedagógica implica un tratamiento creativo, expresivo y relacional de formas, aprendizajes y temas que hacen posible el acto educativo, intento reflejar los componentes sistémicos esenciales que interactúan en el proceso de mediación y que parten de la necesidad de una visión global del contenido educativo.

La visión global que se construye a través de la relacionalidad de los textos, por ejemplo, se muestra como una red de nudos temáticos que aprendo según mi determinación subjetiva particular y según los condicionantes externos.

Esa determinación subjetiva es lo que sustenta el auto e interaprendizaje como concreción del acto educativo en el que el-lo-otro juega siempre un papel fundamental, inter-contextual, en la experiencia de descubrimiento del mundo y de la vida.

El tratamiento de la mediación pedagógica en la forma, es la que permite expresar la práctica que nace y hace la conciencia aprendiente, conforme las necesidades perceptuales, cognitivas y espirituales. La forma conecta la belleza expresiva con el acto educativo y se adecua a ese sistema orgánico, articulado y autorregulado de energías y relaciones³⁴, pues “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión”³⁵.

34 Boff, Leonardo. *El Águila y la gallina. Una metáfora de la condición humana*. Editorial Bonum. Buenos Aires, 1997, pp.57-58.

35 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, op. cit., p. 99

La mediación pedagógica es un proceso de sentido en la concreción del acto educativo y por eso, insisto, no es sólo una cuestión metodológica, sino una propuesta deontológica, basada en la idea de construir un mundo más justo, digno y feliz para todos los seres. Un mundo que viva los derechos humanos.

La mediación es siempre un acto plural y a la vez personal, pues cuando se refiere al docente implica la conexión de información y aprendizaje mediante la acción intencionada que rompe con el esquema instruccional y construye el acto educativo como un proceso de sentido.

Se trata de un proceso de construcción de capacidades que lleva a una práctica de compromiso y alegría en la solidaridad; valga decir, el fruto de un hacer concreto de la vida cotidiana³⁶.

36 Gutiérrez Pérez, Francisco y Prado R, Cruz, *op. cit.*, pp. 33-47.



EL UNIVERSO ES UNA DISCORDIA RESPLANDECIENTE

El abismo que separa los propósitos de las acciones en el campo de la educación, obedece a distorsiones históricas que resumen las contradicciones y tensiones del liberalismo económico y de las culturas patriarcales.

Estas circunstancias obligan a reforzar la tesis de que la educación es un derecho humano y que su contenido procura dignificar la vida en todos los sentidos y nos deberían motivar entonces a pensar en la necesidad de regresar a una concepción de *Sociedades* más que de *Economías*.

La lógica de la acumulación, que constituye la premisa del modelo económico de la globalización de mercados, es rotundamente contradictoria con la lógica de la supervivencia y con la de la dignidad de la vida.

La acumulación es además una forma de dominación y de perversión de la autoridad, pues se traduce en mecanismos de socialización que reproducen y perpetúan el paradigma patriarcal, mediante el cual se definen todas las asimetrías y desigualdades esenciales en las relaciones humanas y de las personas con la Naturaleza.

Por este motivo, es urgente que los modelos educativos subordinados a las lógicas patriarcales, den paso a un proceso diferente, anclado en la necesidad de desarrollar los derechos y responsabilidades humanas, para poner los factores de producción y en general la economía, al servicio de la vida y de las necesidades de todas las personas.

Las relaciones de poder están crucialmente definidas por los acuerdos sobre posiciones de autoridad que forman parte de las normas de conducta de las sociedades, así que el significado original del término autoridad no es de poder para mandar, sino de poder para saber y actuar³⁷.

El fracaso del enfoque mecanicista de las relaciones sociales se funda en que la autoridad se entiende como un hecho implícito que se impone a las voluntades personales, con el agravante de que “a casi nadie le gusta ser tratado como un engranaje más”³⁸.

Este fracaso contradice el sentido común que priva en la organización social, que a su vez es condición indispensable para participar en el avance de la vida, cuyos patrones de organización son los de una red autogenética³⁹ (y no los de una pirámide de obediencias).

Si la autoridad es una base sólida para saber y actuar y si, por otro lado, creemos posible una sociedad en la que el conocimiento sea un bien común y el aprendizaje un factor de vida, resulta necesario abogar por que la autoridad no sea más concebida como un ejerci-

37 Galbraith distingue tres clases de poder, según los medios empleados: el coercitivo, el compensatorio y el condicionado, que obtiene sus resultados por la persuasión de la educación. Citado por Capra, Fritjof. *Las conexiones ocultas*. Editorial Anagrama, Barcelona 2002, *op. cit.*, p. 124.

38 *Ibidem*, p. 143.

39 *Ibidem*, p. 104.

cio de delegación de los saberes y de los actuares, en una única o en varias personas privilegiadas.

Por el contrario, debe ser una forma de legitimidad personal, de cada uno, de cada una, que favorezca los acuerdos necesarios para la convivencia. De esta forma, el liderazgo se considerará como una virtud que logre sacar lo mejor de cada quien.

La gota que colma los vasos

La educación puede ser el proceso que facilite el tránsito de un modelo económico patriarcal a una cultura de derechos humanos. Y en estos términos, la transición no opera como abstracción, sino con profunda conciencia de la realidad de mercado que padecemos.

En la coyuntura del mercado, las actividades que se requieren para contrarrestar los embates de las asimetrías sociales, implican una multiplicidad de acciones de la sociedad civil, pero tienen que arrastrar al propio Estado⁴⁰, principal responsable de la puesta en marcha de políticas públicas.

La esfera política de la realidad económica responde a una infraestructura mayor que la engloba, en la que se definen simbólicamente y deontológicamente las condiciones de dominación de grupos sociales, y en la que se asignan las asimetrías que a su vez denotan modelos de desigualdad fuertemente arraigados en la vida social, cultural, política y económica.

Según esta idea, contrariamente de lo que suponía Marx⁴¹, no son las relaciones económicas las que establecen la base definitoria de todo el andamiaje social, puesto que la organización de

40 Hinkelammert, Franz y Mora, Henry. *Hacia una economía para la vida*. DEI. San José, 2005, p. 287.

41 Harnacker, Marta. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Siglo XXI, México, 1975, p. 87.

la producción obedece a las desigualdades patriarcales que le anteceden y que además signan y designan prácticamente todos los ámbitos del quehacer humano.

Puede ser cierto que la política es el folclor de la economía. Pero también es verdad que el *homo oeconomicus* (masculino) tradujo la infraestructura androcéntrica de dominación en complejos procesos de avasallamiento sobre toda la actividad humana y de la Naturaleza. Así por ejemplo, convirtió el medio ambiente en *bienes raíces*, a las instituciones sociales en *operaciones del mercado* y a las interacciones y procesos humanos en *productos*⁴².

La economía de mercado ha enriquecido modernamente a una élite de especuladores financieros, empresarios y profesionales de las altas tecnologías, quienes además han apoyado un sistema de producción en el que la libertad adquirió también un valor económico⁴³.

El efecto de la mercantilización de las libertades suele presentar a la ética social como una técnica de control⁴⁴, en la que la educación figura como estrategia primordial para la “fabricación” de asalariados y asalariadas útiles al sistema.

Hemos sido testigos de este macabro engranaje. Pero quizás, cuando más resulta evidente la relación entre los propósitos mercantiles y los objetivos pedagógicos en la sociedad mercantil, es en el tema de la disciplina⁴⁵, que desbordó como gota majadera la propuesta mecanicista.

La disciplina organiza un espacio analítico, pero también designa un modelo piramidal de autoridad; la organización de un espacio

42 Carmen, Raff. *Desarrollo autónomo*. EUNA, Heredia, Costa Rica, 2004, p. 30.

43 Pavarini, Massimo. *Control y Dominación*. Siglo XXI. México, 1983, p. 36.

44 Hinkelammert, Franz y Mora, Henry, *op. cit.*, p. 166.

45 “Disciplina es tanto regulación o control como área de conocimiento regulada”. Carmen, Raff, *op. cit.*, p. 81.

serial, que según Foucault⁴⁶ fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental, evidentemente se encuentra emparentada con la organización de todas las “instituciones totales”, como las fábricas y las prisiones.

Breve espacio de luz hecha de sombras

Si bien es cierto que las instituciones totales fueron inspiradas por la economía de mercado, es evidente que aquellas también acarrear una “sentencia de muerte”, puesto que el orden del mercado es un orden que surge del desorden y un orden de este tipo (de exclusión y destrucción de la Naturaleza) es necesariamente entrópico⁴⁷.

Dado que la educación formal constituye un proceso de validación de toda la infraestructura patriarcal, puede ser que por ese mismo motivo tenga una función subordinada, pero a la vez aleatoria, que le confiere alguna capacidad emergente, que se fortifica y se expande en el proceso mismo de su desorganización⁴⁸ y tiene lugar en los puntos críticos de su inestabilidad⁴⁹.

Así como la educación predominante en nuestros tiempos construye un saber y un hacer patriarcal, puede también deconstruirlos mediante bifurcaciones que lleven a respuestas caórdicas, finalmente sintonizadas con la identificación de las contradicciones que producen, en última instancia, el rompimiento luminoso de las relaciones de dominación y la emergencia de experiencias colectivas de liberación.

46 Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, México, 1987, pp. 145-153.

47 Hinkelammert, Franz y Mora, Henry, *op. cit.*, p. 276.

48 Morin, Edgar. *El Método. Volumen II: La vida de la vida*. Cátedra, Madrid, 2003, p. 49.

49 Capra, Fritjof, *op. cit.*, p. 156

Tomar partido de ese intersticio de luces hechas de sombras, que significan la emergencia desde y a pesar de la educación patriarcalista, constituye la principal responsabilidad vital que uno puede asumir en estos días.

Podemos asignar un nuevo color a las vocales⁵⁰, para renombrar la palabra VIDA desde una práctica liberadora; para que deje de ser nombrada, pues, y pueda ser vivida según el sentimiento que construye la responsabilidad compartida.

No sé si hablamos de la restauración de un equilibrio en los procesos educativos, como ingenuamente sugiere Rifkin⁵¹, porque el equilibrio como estado final de adaptación mutua es equivalente a la muerte, ya que tanto la evolución como la autorrenovación son consecuencias del “estar fuera de equilibrio” –es decir– en permanente dinamismo⁵².

Más bien se trata de provocar un pequeño caos en los altares del dinero, para que la mercancía ruede cuesta abajo y el valor de cambio encuentre su mitad perdida en la razón que engendra monstruos.

Este aprendizaje es el deseable, porque hace posible los encuentros con las cuestiones esenciales y pequeñas, como la música, como la felicidad de leer los cuentos de Julio Cortázar.

50 Breton, Andre. *Los Pasos perdidos*. Alianza Editorial. Madrid, 1995, p. 126.

51 “Restaurar un equilibrio adecuado entre el ámbito cultural y el comercial será probablemente uno de los desafíos más importantes en la emergente era del acceso”. Rifkin, Jeremy. *La era del acceso. La revolución de la nueva economía*. Paidós. Barcelona, 2000, p. 23.

52 Nemeth-Baugmgartner, Antonia. *Macrometanoia. Un nuevo orden, una nueva civilización*. Editorial Sudamericana, Santiago de Chile, 1994, p. 101.



¿PATER PRO NOBIS?

Cuando se afirma que los roles de las mujeres han sido determinados por los hombres, en realidad se alude a procesos mucho más complejos, que también afectan a los hombres y que en determinadas circunstancias ponen a las mujeres en situaciones de dominación activa.

Consecuentemente, el tránsito desde los determinantes patriarcales que han caracterizado la cuestión social, hacia una cultura de derechos humanos, merece una clarificación conceptual acerca de lo que entendemos por patriarcado. Para este fin, retomamos algunas de las ideas que ha planteado Betty Reardon al respecto⁵³.

La relación patriarcal entre hombres y mujeres es la más antigua forma de desigualdad y el primer modelo de discriminación y sumisión del que tenemos noticia.

53 PDHRE. *Transforming the patriarchal order into a human rights system toward economic and social justice for all* (www.pdhre.org).

Ese sistema ubica a todos los hombres y a todas las mujeres dentro de un esquema de superioridades e inferioridades, que va más allá del género, para incluir y validar los discursos sexistas, racistas y nacionalistas.

Al impedir la movilidad social y estratificar las jerarquías sociales, el patriarcado se alimenta de los conflictos sociales y lesiona el bienestar humano, la paz y la seguridad, al controlar los recursos económicos y asignar valores sociales y culturales que son esencialmente asimétricos e injustos.

El patriarcado es una estructura de estructuras –una superestructura– que determina, supedita e impulsa relaciones de poder que se muestran como “naturales” y asigna valores asimétricos, perpetuando relaciones económicas, culturales y políticas injustas, de la que los hombres también hemos sido víctimas.

Si el patriarcado es un marco social que depende de ciertas reglas que se alimentan de la jerarquía y la desigualdad, los derechos humanos ofrecen, por el contrario, un contexto de convivencia y relaciones exactamente opuesto, en el que las relaciones sociales se definen en términos de dignidad, igualdad, no discriminación, libertad y bien común.

En las sociedades patriarcales las relaciones se encuentran estructuradas verticalmente, entre superiores e inferiores. Hombres contra mujeres, adultos contra niños, blancos contra indígenas, mujeres ricas contra hombres pobres, muchachos ricos contra campesinos desheredados, trabajadoras intelectuales contra trabajadores manuales, en una vorágine de poderes en los que normalmente se encuentran en la base los niños, las niñas y las mujeres pobres.

En sentido inverso, un orden social basado en los derechos humanos, se encuentra estructurado horizontalmente y promueve relaciones entre las personas como iguales en dignidad y derechos, de modo que las relaciones no se hallan impuestas por élites poderosas.

¿Dónde pongo lo hallado?

Quizás por esta firme creencia, identificados desde la tierna infancia con “el más fuerte y el dominante”, muchos aún piensan que la fuerza y la autoridad son atributos ontológicos de la masculinidad, que nadie puede cuestionar.

Esa falsa conciencia, más que un estereotipo, en verdad funge como una mole conceptual y factual que predetermina las relaciones entre las personas y con la naturaleza⁵⁴ y nos hace también sufrir a solas, al privarnos nosotros mismos, los hombres, del encantamiento de *sentir* con entera libertad y de poder compartir nuestros sentimientos.

Sin lograr flexibilizar las ideas ni los ambientes⁵⁵ de un mundo en emergencia, muchos hombres intuimos, sin embargo, el florecimiento de culturas solidarias en que alguna vez se compartieron los bienes y la vida⁵⁶ y que por una bifurcación caórdica fueron reemplazadas por culturas dominadoras.

El largo y tortuoso final de la androcracia no alivia el pesar de tantos siglos de infamia, adosados al tenor de religiones históricas⁵⁷ que proponen, por revelación monoteísta, una única verdad trascendente y

54 Muraro, Rosa. *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*. Editorial Trotta. Madrid, 2004, p. 170.

55 Bateson, Gregory. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ediciones Lohlé-Lumen. Buenos Aires, 1998, p. 532.

56 Muraro, Rosa y Boff, Leonardo. *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*. Editorial Trotta. Madrid, 2004, p. 12-13. Sobre la existencia de una época de la humanidad basada en relaciones de cooperación y no de violencia, véase también: Riane Eisler. *El cáliz y la espada. La mujer como fuerza en la historia*. México, 1997.

57 Eliade, Mircea. *Ocultismo, brujería y modas culturales*. Paidós Orientalia. Buenos Aires, 1997, p. 46.

eterna, antes que la concepción de la divinidad como algo inmediato, telúrico y personal en su multiplicidad de dimensiones⁵⁸.

Así también las leyes y el Estado Nacional legitimaron las teorías de sociedades excluyentes⁵⁹, que si bien mostraban el carácter irreconciliable de las contradicciones de clase⁶⁰, lo cierto es que más bien reflejaban, estas teorías, un tipo de coerción de base que obedece a categorías de pensamiento e instituciones piramidales creadas por el patriarcado⁶¹ y que fueron concebidas y escritas en “clave masculina”, resultando en una visión histórica androcéntrica⁶² con su razón instrumental-analítica fundada en el paradigma que separa al sujeto del objeto⁶³ y a las personas de sí mismas.

Ese tipo de racionalidad de la androcracia, que fija el carácter normativo de las relaciones jerarquizadas, pone a competir a las personas, en vez de cooperar, de modo que sus vidas consisten en una carrera por cortar primero la rama del árbol sobre la cual se hallan sentadas⁶⁴.

Con esa misma racionalidad, los sistemas patriarcales inventaron formas de reproducción y validación, para lograr que las personas desearan los barrotes de sus celdas y para que la lejanía de la vida se tornara natural y hasta merecida.

58 Cunningham, Scott. *Wicca: a guide for the solitary practitioner*. Llewellyn publications. Minnesota, 1995, pp. 3-7.

59 Lenin, Vladimir Ilich. *Acerca del Estado*. Editorial Progreso. Moscú, 1978, p. 13. Así también: Bakunin, Miguel. *La libertad*. Grijalbo. México, 1972, p. 55

60 Lenin, Vladimir Ilich. *El Estado y la revolución*. Ediciones en lenguas extranjeras. Pekín, 1975, p. 7.

61 Proudhon, P. J. *La idea de la revolución en el siglo XIX*. Grijalbo, México, 1972, p. 111.

62 Carmen González citada por Calvo, Yadira. *Las líneas torcidas del derecho*. ILA-NUD. Programa Mujer, Justicia y Género. San José, 1996, p. 9.

63 Boff, Leonardo. *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*, op. cit., p. 19.

64 Hinkelammert, Franz J. *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. EUNA. Heredia. Primera reimpresión, 2005, p. 9.

De tal manera, las formas de socialización y de enseñanza se centraron en la anulación de las diferencias y así también la definición de cada género (los dos únicos posibles y aceptables en el patriarcado⁶⁵) fueron atribuidos por las formas económicas y culturales totalitarias⁶⁶.

La educación tomó el mensaje del patriarcado y adocenó a la gente, especialmente a las y los jóvenes, en los principales ángulos de la cultura patriarcal: apropiación, desconfianza, racismo, control, dominio, sujeción, discriminación sexual y guerra⁶⁷.

Como una sierra de doble dentadura, la escuela fundó su labor central en la estandarización del mensaje del dominador, mientras afilaba los enormes látigos de aquellos que se encargarían de perpetuar la dominación.

El autoritarismo, la centralización, la resistencia al cambio, el conservadurismo fueron el alimento de una era.

Al no existir diferencia entre estudiantes y productos, las personas han adquirido lentamente la forma de su encierro.

¿O era el cielo el que se hundía en los ojos de los olvidados?

Los kurgos aún andan por ahí

Pero la eclosión de los derechos humanos, como principios orientadores de la educación, también abonaron los terrenos de los géneros y la construcción de identidades.

65 García-Mina Freire, Ana. *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Narcea de ediciones. Madrid, 2003.

66 Muraro, Rosa. *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*, op. cit., p.152.

67 *Ibidem*, p. 203.

Sólo entonces fue posible pensar lo femenino en lo masculino y lo masculino en lo femenino, como principio constructor del Ser⁶⁸ y fue así también como aquella vieja noción de “fuerza y autoridad incuestionables”, se tornaron en obstáculos que debilitaron las oportunidades para el crecimiento personal.

La belleza de lo pequeño, de lo efímero y transparente, de pronto se tornó esencial para aprender a ser. La grandeza de la ignorancia apareció como condición para aceptar la autenticidad del Universo que se expresa en el hacer cotidiano y es en ese espacio doméstico y privado del día a día, donde las principales conquistas tienen lugar; donde la igualdad entre hombres y mujeres se decide y se disfruta⁶⁹.

Por eso el paraíso es una profecía del futuro⁷⁰ o una verdad que acompaña los átomos, en el núcleo del espíritu que consagra la materia⁷¹.

Nada hay más espiritual que la recuperación de esa fe que devuelve la vida a pesar de la muerte, o viceversa, porque vida y muerte son reversibles cuando intuimos que el tiempo es sólo una dimensión en la que se regulan los contrastes⁷².

El viejo Freud no sabía nada de estas realidades-límite, pues ningún código formal tiene capacidad de ver el enunciado de las “breves

68 Boff, Leonardo. *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*, op. cit., p.18.

69 Montesinos, Rafael. *Las rutas ocultas de la masculinidad: Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Gedisa. Barcelona, 2002, p. 138-139.

70 Boff, Leonardo. *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*, op. cit., p. 55.

71 Cf. Theilhard de Chardin, Pierre. *The heart of matter*. Harvest Books, New York, 2002.

72 Heráclito llamó *enantiodromia* a la función reguladora de los contrastes, término con el cual daba a entender que todo marcha hacia su contrario. Citado por Carl Gustav Jung. *Lo inconsciente*. Editorial Losada. Buenos Aires, 1976, p. 91.

eternas permanencias”⁷³ ni mucho menos las emociones y los significados que se enraízan en el cerebro límbico⁷⁴.

El mundo no avanza con vanguardias ni retaguardias, porque todo cuenta y todo vale; el adelante y el detrás son marcos de nuestra propia redención, como lo son las negaciones de lo que más une a todos los seres, que es la vida con su muerte a cuestas.

Ser hombre en el ocaso de la androcracia es una gran oportunidad

Soy testigo y actor de la eclosión del feminismo en mi masculinidad, allí donde los cambios y las revoluciones forman parte constitutiva de la aprendencia, y eso es lo que otorga sentido a cada cosa.

La construcción de una sociedad basada en los derechos humanos, requiere del “desaprendizaje” del patriarcado y el descubrimiento de nuevas relaciones que nos permitan imaginar un nuevo mundo, que acepte la diversidad como una expresión del espíritu humano y no como una negación de las posibilidades universales.

Esta es una tarea de la educación, que debe también despojarse de sus propios esquemas tradicionales, para favorecer la construcción de un nuevo paradigma del conocimiento, basado en la igualdad y en las oportunidades para todos y todas.

Las desigualdades e inequidades de la educación y en la educación, tienen en la base los determinantes que quebrantan las oportunidades y que expanden las negaciones de los derechos de las personas.

Al reconocer las características del patriarcado, cuya crítica y comprensión ha sido posible gracias a los aportes de las intelectuales

73 Es una alusión a la obra poética de Charpan. Editorial Costa Rica, 1976.

74 Boff, Leonardo. *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*, op. cit., p. 61.

feministas, sabemos que la devastación de ese régimen no se logrará únicamente con los avances en los derechos y la dignidad de las mujeres, sino que debe ser encausada en procesos que abarquen además la superación de los condicionantes entrópicos de los hombres y de las ataduras que nos impiden asumir posiciones proactivas, responsables y sensibles en la construcción de una cultura de respeto a los derechos humanos de todas las personas.

El lenguaje del patriarcado es el control y éste, a su vez, es la consigna del racionalismo mecanicista que hasta ahora ha permeado todos los ámbitos del quehacer humano.

Hemos visto cómo detrás de ese modelo de control se ha justificado la explotación de la naturaleza y se ha discriminado y excluido de los beneficios del desarrollo a pueblos enteros, especialmente a las mujeres.

Pero además, hemos presenciado cómo este sistema, lejos de ser solamente un *modus operandi* en la esfera práctica de la política y la economía, se ha elevado a estructuras epistemológicas y más propiamente deontológicas, que incluso definen un concepto de “verdad”, de “poder”, de “salud”, de “justicia” y de “tiempo” sustentados en la primacía masculina.

Si como afirma Watts “la verdad es una imagen”⁷⁵, en el caso de las sociedades patriarcales se ha impulsado una imagen de verdad juzgada a partir del despojo y la obliteración de todas las demás verdades, incluidas las “ocultas señales” del inconsciente, el mundo de la intuición, las sensaciones y los sentimientos.

Cuando los poetas surrealistas insistían en que *la vida está en otra parte*, estaban afirmando que la falsa diferenciación entre lo consciente y lo inconsciente sólo había producido el distanciamiento de las personas respecto de sí mismas.

La falsa diferenciación entre lo racional e irracional (lo consciente y lo inconsciente, el contenido y la forma...) han causado una distancia horrenda entre lo que por naturaleza es único y sistémico.

75 Watts, Alan W. *Man, Woman and Nature*. Vintage, 1991.

Con esa misma fuerza, ahora proponemos una nueva educación que permita descubrir y construir el ser, el sentir y el saber en todas sus potencias, actualizadoras del deseo y desorganizadoras de las estructuras racionales que trastornan la realidad.

No sería aceptable que el universo separe al ser humano de una parte de sí mismo-a, rompiendo su unidad con lo inmediato⁷⁶ y por este motivo la educación está llamada a repoblar la imaginación, para que la especie humana ilumine la diversidad en que consiste su unidad⁷⁷.

La libertad es vuelo y por eso debemos educarnos como aves que se apropian de los cielos interiores y exteriores, dueños todos y todas del lenguaje de la música y la ciencia, del magma estelar tiernamente adherido a las palabras y a las formas con que el tiempo ama la vida.

Esta intencionalidad compone y descompone las características de la educación para el siglo que se inaugura. Propone una nueva escuela, al servicio de las personas, y de ahí un nuevo contenido educativo, que responda a las necesidades humanas y que a la vez proyecte la conciencia planetaria, de manera que los procesos de aprendizaje sean también factores de encuentro vital que conectan el sentimiento, el conocimiento y la ecología.

Pienso en las capacidades de las personas como factores de conexión cósmica, que recogen la experiencia cotidiana y transfiguran la materia estelar en seres que vuelan, que regresan y parten del corazón de quien las imagina.

Esta visión de correspondencia esencial sugiere la complejidad de los esquemas lógicos de reflexión, que “nos obligan a una redefinición del papel de la epistemología”⁷⁸.

76 Muñoz, Vernor. *Infinita razón de los sueños*. Editorial Costa Rica, San José, 2006, pp. 151-161

77 Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO, París, 1999, p.23.

78 Morin, Edgar y otros. *Educación en la era planetaria*. GEDISA, Barcelona, 2003, p. 63.

Pensarnos en lo complejo

La complejidad puede ser entonces considerada como un dato de la realidad o como una construcción epistémica. En realidad es lo uno y lo otro, puesto que las categorías forman parte del entramado total y único y es sólo para efectos analíticos que se distingue lo que anteriormente se valoraba como fenómenos empíricos, para diferenciarlos del mundo de las ideas y los conceptos.

El pensamiento complejo condensa la transdisciplinariedad del conocimiento y la multidimensionalidad de los seres, como unidades complejas⁷⁹. Es por esto que el pensamiento complejo no puede explicarse si no es como una dinámica que incluye a su referente objetivo y real: el ser que se imagina y se crea a sí mismo.

La aprehensión de un pequeño bucle de lo desconocido, de lo inaccesible y oculto, basta para configurar holográficamente el todo, al menos en el nivel que nos permite nuestra conciencia.

Sé que hacemos el discurso reflejo sobre el cosmos⁸⁰; que nuestra palabra alumbra la vastedad de lo desconocido y en las sonoridades de la palabra se encuentra el verbo inaprensible: es por eso que la conciencia lleva la impronta humana, como humano es también el cielo que cabe en el espacio de una rosa⁸¹.

“El enfoque del observador define el significado de la imagen”⁸². Esto obliga a reconocer al menos que eso que llamamos *sujeto* y eso que llamamos *realidad externa* no son más que dimensiones de la

79 Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, op. cit., p. 13.

80 Boff, Leonardo. *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Editorial Trotta. Madrid, 2002, p. 38.

81 Bachelard, Gastón. *La Tierra y las ensueños del reposo*. Fondo de Cultura Económica. Breviarios. México, 2006, p. 69.

82 Esta premisa kantiana es citada por Rodríguez Delgado, Rafael. *Del Universo al ser humano. Hacia una concepción planetaria para el siglo XXI*. Mc Graw-Hill, Madrid, 1997, p. 70.

expresión holística del universo, que se busca en cada una de sus singularidades.

Esa búsqueda es un método, el sendero de Lao Tsé, el camino de Machado, el Ixtlán de Castaneda, el ser alado de Remedios Varo.

Entre las singularidades en que se manifiesta el universo en su propia búsqueda, lo humano también busca a lo humano. Y ese camino de auto encuentro, reconciliación y diferenciación, es una concreción de la conciencia planetaria, que atrapa la esencia de lo inasible.

La educación en su propia geometría

La institución educativa es un invento de la modernidad racionalista y por esta razón fue pensada como un instrumento estandarizador y patriarcal. En el nuevo paradigma del conocimiento, la característica de la institución educativa es la de nutriente esencial de los complejos procesos en que participa.

Facilitadora del entramado de colores que las personas necesitan para construir el aprendizaje significativo, la educación debe unir a las personas con su entorno; ser y proceder, como un alambique que transforma en pinceles la materia lunar, como un puente por el que transitan las flores a su propia geometría.

Entendida también en sentido físico, la educación debe convertirse en un espacio de convergencia y potenciación de los derechos y las responsabilidades humanas, y dejar de ser “un modelo” de socialización vertical.

Así como Freud no inventó el psicoanálisis, sino sus pacientes⁸³, las personas aprendientes tendremos que imaginar ese nuevo espacio, a partir de la apropiación de nuestros retos y especialmente, a partir

83 Castoriadis, Cornelius. *Figuras de lo pensable*. Ediciones Cátedra, Madrid, 1999, p.211.

de la ruptura creativa de las estructuras patriarcales, para construir una cultura de derechos humanos.

Los modelos mentales fijados por las ambiciones productivistas (que trágicamente se han entendido como “progreso” y como “civilización”), han cimentado una racionalidad científica y tecnológica⁸⁴ que la nueva educación debe abandonar.

La racionalidad científica de un mundo en decadencia

El conocimiento científico ha pretendido ir más allá de la experiencia cotidiana, al evitar la especulación del saber filosófico y los sueños de la creación artística.

Con su método, el quehacer científico parecía instalarse exclusivamente en la racionalidad mecanicista o lógico instrumental, renunciando a otras formas supuestamente “inferiores” de aproximación a la realidad, tales como la racionalidad estético expresiva y la racionalidad socio emocional.

La racionalidad mecanicista es básicamente lineal, por lo que concibe los fenómenos de manera sucesiva y tiene por tanto un carácter teleológico que coincide con el modelo “occidentalizante” y totalizador del mundo globalizado. Esta racionalidad es, además, reduccionista, ya que opera sobre la base de una jerarquización de lo económico sobre todas las demás esferas del quehacer humano y ecológico.

Más aún, el mismo método científico obliga a diferenciar entre racionalidades y llega a considerar que este tipo de aproximaciones cognitivas (la estético expresiva y la socio emocional), ni siquiera son legítimas “fuentes” de conocimiento.

84 Marcuse, Herbert. *Eros y civilización*. Ariel, Barcelona, 1989, p. 89.

Lo cierto es que, en virtud de la mediación de la educación, el quehacer científico se instala en la cultura que es propia de una época. Y, sin duda, la cultura es determinante tanto de los contenidos como de la forma que adquiere la educación: qué se enseña, dónde y cuándo, a quiénes, por quiénes, cómo y para qué⁸⁵.

El problema radica en que las y los científicos modernos han pregonado una concepción reduccionista de la ciencia, que presuntamente recurre en forma exclusiva a la racionalidad mecanicista (lógico instrumental). Y, sin embargo, se nutren con abundancia de la cultura de su tiempo y de su pueblo. De ahí que Mario Bunge⁸⁶ hable del quehacer científico como un “ars inveniendi”, y no un mero protocolo técnico.

Aquello que se enseña y se aprende en la escuela tradicional; aquello que se evalúa y luego se olvida, sigue reproduciendo una concepción instrumental, utilitarista, parcelada del mundo y de la vida.

Esta dinámica estamentaria de la educación formal niega el sentido holístico del aprendizaje, que es en esencia complejo e interconecta todos los fenómenos, seres y circunstancias.

La educación convencional marcha al ritmo de las necesidades de los empleadores y por ello impone la acumulación de información utilitaria, antes que la emoción de saber, de sentir y de crecer.

Comparto la idea de que “la cultura es lo que queda cuando se ha olvidado la erudición”⁸⁷, pues todo aquello que se aprende para acumular y dividir, antes que ilustrar encandila, y por lo tanto impide ver el camino que se hace al andar.

85 Según Rodolfo Meoño, en toda cultura epocal nos encontramos ante una visión del mundo, ante una axiología y ante una estética.

86 Bunge, Mario. *La ciencia: su método y su filosofía*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1985.

87 Sábato, Ernesto. *Apologías y rechazos*. Editorial Seix Barral, Barcelona, 1981, p. 79

El conocimiento no puede contener la inmensidad del misterio⁸⁸, pero sí puede intuir la simpleza del sentido. El sentido convoca la intencionalidad relacional que une lo grande y lo pequeño, lo universal y lo singular.

Ese es quizás el conocimiento del conocimiento del que habla Morín⁸⁹: articulante, multidimensional y nunca completo.

El contenido de la educación debe trascender el pensamiento disgregador que se encuentra implícito en la racionalidad mecanicista. La educación tradicional ha sido y sigue siendo esencialmente disciplinaria, compartimentalizadora y por lo tanto disgregadora.

Quienes hemos sido víctimas de los sistemas educativos utilitaristas y patriarcales, podemos legítimamente preguntarnos para qué debe servir la educación.

Cual demiurgos de nosotros y nosotras, tenemos ahora la posibilidad de constituir nuevas certezas y nuevos sentidos en las formas de actuar en el mundo, rompiendo los límites entre lo posible y lo imposible, lo pensable y lo impensable, lo normal y lo anormal⁹⁰.

“La educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella”⁹¹. Esta premisa de Freire conecta la práctica educativa con la transformación vital que incumbe a todas las personas y a todos los procesos.

Esa “nueva realidad” sólo es posible con una nueva experiencia educativa, que se proponga fines que vayan más allá de la transmisión de información que necesita la tecnocracia.

88 Krishnamurti, Jiddu. *Verdad y realidad*. Editorial Kairos. Barcelona, 2003, p. 65.

89 Morín, Edgar y otros, *op. cit.*, p. 63-64.

90 Arroyo, Mariela. EN: *Espacio público y privatización del conocimiento*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, 2005, p. 29-30.

91 Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, p. 29.

Construir una ciudadanía planetaria, respetuosa de las diferencias y sensible a las necesidades humanas, con profundo sentido de la igualdad y la justicia, es un objetivo manifiesto que hace posible la libertad real.

La libertad es el vuelo, sugiere Remedios Varo. Enseñar a volar es el fin. Aprender a navegar por este cielo infinito es la esencia de la educación que deseo.

El camino es el método

Esta educación posible no reconoce poderes superiores, sino tan sólo sensibilidades diferentes. Supone una nueva forma de *hacer, sentir y pensar*. Un método que se abra a la experiencia y se haga y rehaga con la experiencia⁹².

Por esa razón todos y todas somos sujetos de aprendizaje permanente. La experiencia educativa se completa en la medida en que, además, toca las necesidades comunitarias y se proyecta hacia todas partes, pero especialmente hacia el corazón.

La experiencia, como método, debe abrir opciones y debe crear capacidades en la gente, de modo que el efecto fundamental de la educación sea construir condiciones de felicidad e igualdad. Para ello, es indispensable concebir una dinámica en la que todas las personas participen –cada cual desde su particularidad– en la visión y en la acción de un mundo más justo.

Cuando pienso en los métodos educativos, pienso en la sustancia educativa. Nada es ajeno al proceso, pues el contenido se nutre de la forma en que se aprende. Consecuentemente, aprender a vivir juntos, en un entorno en el que sea posible resolver los problemas

92 Morin, Edgar y otros. *Educación en la era planetaria*, op. cit., p. 20.

y los conflictos de manera no violenta⁹³, es quizás la más urgente premisa metodológica y la más notable ambición de conocimiento que se propone la educación de nuestro tiempo.

¿Un mar sin cielo?

Aprender es transfigurarse⁹⁴. Convertir el vino en agua y el poderoso quásar en mirada serena. Es ser Uno como Universo.

Aprender es sentir cómo se aprende el amor. Y aunque parezca figura retórica, nada puede salvar más a este planeta que la tierra amorizada, valga decir, volteada al corazón de las personas.

¿Pero qué pasaría si de un momento a otro, la mano que da vida a las aves desapareciera de la faz de los tiempos?

¿Quién contaría a los nietos de las nietas cómo el mundo brilló sus primaveras?

¿Qué sería del mar sin cielo?

Ciertamente, la vida es aprendizaje. Pero sólo el ser humano está obligado a aprender a aprender, porque el abedul lo sabe todo y la morsa, menos sabia, es aún más arriesgada en su silencio.

Mejor es ser el ave que hemos creado; reconocernos como personas capaces de conocer y que desean conocer con las demás⁹⁵, porque nadie aprende solo, pero principalmente porque la soledad es la única muerte inevitable⁹⁶.

93 Sinclair, Margaret. *Learning to live together*. Internacional Bureau of Education. UNESCO. París, 2004, p. 16.

94 Morín, Edgar y otros, *op. cit.*, p. 23.

95 Freire, Paulo, *op. cit.*, p. 44.

96 "En los unicelulares, soma y germen, es decir individuo y especie, forman un todo indivisible y por ello virtualmente inmortal". Morin, Edgar. *El Hombre y la Muerte*. Kairós, Barcelona, 2003, p. 330.

A pesar de todo, es inherente a nuestra naturaleza dar sentido a lo que hacemos y por eso la imaginación creadora es lo que más caracteriza la esencia humana⁹⁷.

La esperanza mueve nuestras vidas y en el escenario de tanta destrucción siempre miraremos los pájaros atravesando el cielo. La conciencia es expresión de la materia y energía en perenne relación y es tan antigua como el cosmos⁹⁸.

La conciencia es construcción y en esa latitud creamos el vuelo.

97 Castoriadis, Cornelius. *La esencia de la insignificancia*. Ediciones Cátedra, Madrid, 1998, p.129-130.

98 Boff, Leonardo. *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*, op. cit., p. 73-77.



A PROPÓSITO DE LAS ENSEÑANZAS DE DON JUAN

La inclusión en los procesos colectivos tiene un correlato “mágico” en la educación, entendida como un espacio de convergencia y realización de los valores y los derechos humanos, porque la educación puede potenciar la creatividad y la imaginación, al punto de convertir los aprendizajes en acciones que descubren, iluminan y legitiman la palabra y el pensamiento de todos y todas, pero especialmente de las personas que han sido excluidas de las oportunidades sociales.

Quizás don Juan Matus no habló de esto o fue Carlos Castaneda quien no lo consignó. Pero es así.

Una educación inclusiva debería ser aquella que propicie la autonomía y la solidaridad de los hombres y las mujeres, de las niñas, los niños y las y los adolescentes.

Como una especie de *ritmo primigenio*, sabemos que la cultura es la expresión humana en la naturaleza.

Resulta entonces lógico pretender que sea en el ámbito educativo donde se fomente un tipo de socialización que permita la construcción del conocimiento en el contexto de la interculturalidad que caracteriza a nuestro mundo: un crisol de naciones, etnias, lenguas, gustos, tendencias e ideologías.

El prurito de una sociedad homogénea y unidimensional es inútil, pues es claro que la diversidad de pensamientos y tendencias es lo que proyecta el imperativo de respeto y es también lo que logra afianzar la riqueza cultural.

Una educación basada en las premisas conductistas (es decir, una educación ortopédica), no sólo resulta lesiva para las personas en sí mismas consideradas, sino también para las culturas que integramos.

El conductismo busca implantar y cercenar determinados valores y, peor aún, busca trasladar información sin tomar en cuenta el poder constructivo y autónomico de cada quien.

En el caso de las culturas, el conductismo produce un efecto perverso, al relevar al individuo de su vínculo esencial de proveniencia, substituyéndolo por valores estandarizados que sólo responden a las necesidades de las estructuras de dominación patriarcal.

La conformación diversa, multiétnica y pluralista de las sociedades, debería poder generar acciones propositivas para impulsar, con perspectiva de género y con especial atención a las necesidades e intereses de los sectores discriminados, cambios en la educación (así como en la legislación y en las formas de tutela institucional), que permitan a todos los grupos, comunidades y personas, desarrollarse integralmente en el contexto de sus culturas y tradiciones.

El mundo no es una totalidad fija

El significado subyacente de la *interculturalidad*, existió mucho antes de que se acuñara ese término, pues sin aludir expresamente ese concepto, las referencias sistemáticas acerca de la alteridad, fueron tema de interés para la filosofía desde tiempos remotos.

El estudio de “el otro”, como problema que define el ser, la auto-percepción y la asimilación del mundo y de la existencia, ha estado presente a lo largo de la historia y de esa preocupación es que surgió el tratamiento de la diversidad en las ciencias sociales.

Aún cuando la cuestión de la interculturalidad no se entiende actualmente como un asunto exclusivamente étnico, es cierto que las relaciones entre personas indígenas y no indígenas, al menos en América, fue lo que produjo la emergencia del concepto de interculturalidad hace más de tres décadas⁹⁹.

La interculturalidad recoge, redefine y vigoriza la noción de *diversidad*, así como la memoria histórica de los movimientos étnicos, contraculturales y políticos, logrando visibilizar las especificidades y asimetrías y descubriendo los contactos generales compartidos entre todos los temas que aluden a la vastedad de las manifestaciones simbólicas y sociales de los hombres y las mujeres.

La diversidad y la interculturalidad, como ejercicios de aprendizaje, determinan también la visión del mundo y de la vida, que representa el fundamento y la expresión de las relaciones entre las personas.

La interculturalidad se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad.

Una educación en la interculturalidad, entonces, no se limita a respetar la alteridad, sino que se alimenta de ella. La diferencia se convierte en motivo y estímulo del Ser, de modo que el aprendizaje supone la identificación y valoración de todo aquello que nos ilumina en los y las demás. El reconocerme en los otros y otras, que al ser diferentes me dignifican, constituye la práctica pedagógica que a su vez dignifica a la educación.

99 López, Luis Enrique. “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. Documento de apoyo de la Séptima Reunión del Coité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, 2001, p.2.

La diversidad se reconoce y valora a partir de la afirmación de la propia identidad. El reconocimiento del otro y la otra pasa por el reconocimiento del conflicto, la posibilidad del consenso, la aceptación del disenso y del diálogo respetuoso.

De hecho, la diversidad cultural siempre ha estado mediada por el conflicto político, social y simbólico. En la actualidad, ese conflicto se torna más evidente en la crisis de un modelo de Estado que ha perdido coherencia y se ve obligado a buscar formas jurídicas menos restrictivas y más adecuadas para la dinámica intercultural.

Ese modelo de estado patriarcal que heredamos de la modernidad, se constituyó al calor de las luchas dirigidas a imponer una cultura sobre otras, un pueblo sobre otros y unas personas sobre otras.

Ahora sabemos que el modelo se ha agotado y que las transformaciones sociales que requerimos deben abarcar la totalidad del entramado social, económico y cultural, en el que se incluye por supuesto la institución educativa.

Las propuestas emergentes que impulsamos, tienen la certeza de que las relaciones interculturales pueden ser intensas prácticas democratizadoras y pueden también alimentar el diálogo para el empoderamiento de las comunidades y personas históricamente excluidas.

La interculturalidad es la praxis de la diversidad: guía y manifestación del aprendizaje más profundo acerca de las posibilidades humanas; se potencia en el ejercicio de los derechos autónomos y significa un nuevo paradigma de la organización social, en el que la responsabilidad compartida es motivo de felicidad y en el que la ciudadanía se construye al amparo de esa búsqueda colectiva, que se realiza en cada una y cada uno de nosotros.

El derecho a la educación basada en los derechos humanos

Mi expectativa, entonces, es que la diversidad sea fundamento de la educación, porque ésta se plasma en la convivencia intercultural y permite construir los aprendizajes en el respeto a las diferencias

entre las personas. Son las diferencias entre las personas y entre los pueblos, las bases de la comunicación educativa y los núcleos que hacen posible el desarrollo de la espiritualidad universal que reconoce como válidas todas las expresiones de las culturas.

Pero si esperamos sistemas educativos que potencien las prácticas interculturales, estaremos en la obligación de reflexionar sobre la resignificación del Estado, porque la articulación de los procesos de democratización aparece hoy como el principal desafío de la transformación del sector público y del sector educativo en especial¹⁰⁰.

Ese nuevo carácter de las relaciones políticas, económicas y territoriales, pareciera ir substituyendo el referente nacional por el regional o mundial¹⁰¹, motivo por el cual el propósito de fomentar el respeto de las civilizaciones distintas del y de la estudiante¹⁰², sugiere que la consideración de la interculturalidad debería incorporarse, de pleno derecho, en todos los sistemas educativos.

En los países de alta recepción de personas migrantes, la cuestión de la interculturalidad define la práctica educativa de manera contundente. Es en la práctica educativa donde se construyen las relaciones sociales que definen las estructuras políticas ulteriores y es en esa práctica en la que se puede, por lo tanto, vislumbrar la opción de fortalecer una visión dignificante de las culturas.

Un estado que conserve entre sus propósitos educativos enaltecer la nacionalidad por encima de la diversidad, no sólo comete un error de carácter histórico político (dado, precisamente, que el modelo de estado-nación ha quedado superado), sino que abona un craso error

100 En términos similares, Krawczyk, Nora y Vieira, Vera Lúcia. *"Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina"*. EN: América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada. Cortez Editora. Sao Paulo, 2003, p. 116.

101 Una tesis parecida se encuentra en: Vélez De La Calle, Claudia. *"La libertad de enseñanza en un contexto intercultural, su dialogicidad y sus retos en la globalidad"*. En: www.genesis.amigomed.edu.co.

102 Artículo 29 inciso c) de la Convención sobre los derechos del niño y la niña.

de consecuencias epistemológicas, porque ningún conocimiento puede construirse al margen del dinamismo social.

La población nicaragüense en Costa Rica, los bolivianos y bolivianas en Argentina, los estudiantes turcos en Alemania y las personas originarias de Burma en Malasia, por ejemplo, han sufrido las desigualdades de sistemas políticos y educativos que se resisten a reconocer el aporte trascendental de las personas migrantes.

Esta negativa pende como espada de Damocles sobre estos países, no sólo porque la población migrante es cada vez más numerosa, sino porque la exclusión de estas personas (que más temprano que tarde se arraigarán en los países receptores), define un modelo de sociedad patriarcal, que identifica las desigualdades con las diferencias, alimentando así la discriminación y la desesperanza.

Dada la importancia de la interculturalidad en el análisis de la cuestión indígena, es preciso establecer algunas posiciones al respecto¹⁰³.

La necesidad de construir una ciudadanía activa, inclusiva y autónoma, debe levantarse también sobre la base de la cultura, las lenguas, las tradiciones indígenas y el derecho consuetudinario, tanto como de la deconstrucción e interpretación de los derechos humanos.

Según ese propósito, resulta indispensable revisar conceptos centrales que son usados, consciente o inconscientemente, de manera ambigua.

Muchas veces se habla por ejemplo de “participación” en las decisiones educativas¹⁰⁴ para eludir el concepto de autonomía, que significa gestión y apropiación cultural.

103 En Latinoamérica viven actualmente más de 40 millones de personas indígenas, que hablan 500 lenguas diferentes y una incalculable cantidad de dialectos.

104 Así por ejemplo, en el Reporte de la tercera sesión (10-21 de mayo de 2004) del Foro permanente de asuntos indígenas de Naciones Unidas. También el artículo 6 del Convenio de 1989 sobre pueblos indígenas y tribales de la OIT.

La participación puede también pensarse, lamentablemente, como una actitud de sometimiento o de ingestión de un proceso exógeno, mientras que la autonomía implica el empoderamiento de las ideas propias.

Al recurrir al concepto y a la acción de la “participación”, se atiende el afán progresivo de la adopción de medidas y aplicación de principios del derecho internacional de los derechos económicos, sociales y culturales. No obstante, es frecuente que esa progresividad contenga fundamentos sutil o abiertamente impuestos, por lo que los pueblos indígenas u otras comunidades culturales no tienen otra posibilidad que “participar” en la implementación de un modelo previamente concebido por otras personas.

La conciliación y tensión entre el derecho internacional de los derechos humanos y el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas, puede conducirnos a la cultura del derecho y de las responsabilidades compartidas y no a la continuidad de un régimen patriarcal y verticalista.

Esa interacción en el ámbito de las autonomías de los pueblos (que por supuesto abarca la expresión lingüística), los organismos y las personas, construye un aprendizaje riquísimo y alienta el fortalecimiento de capacidades y de oportunidades, pues a mayor trayectoria de experiencias educativas endógenas aparece una mejor y más amplia preparación de los recursos humanos destinados a la educación indígena¹⁰⁵.

Algunas tendencias internacionales defienden una concepción del derecho a la educación basado en estándares pedagógicos que proponen un sistema educativo uniformado y racionalista y por lo tanto expulsor y discriminatorio.

Esos estándares suponen relaciones formales, conceptuales y lingüísticas que reflejan un modelo cultural que no es incluyente para todas las culturas y subculturas del mundo.

105 Instituto Interamericano de Derechos Humanos. *Campaña educativa sobre derechos humanos y derechos indígenas*. San José, 2003, p. 173.

Con lo dicho, pensamos en “la modernidad” como proyecto totalizante y también como una racionalidad de dominación disfrazada de cohesión social.

Por su propia esencia, sin embargo, ese proyecto teme a su pronosticada defenestración y quizás por eso insiste en sujetar todos los procesos sociales, como es el caso de la educación, bajo una misma escala y una misma medición.

La homogeneidad es una empresa imposible en la educación, puesto que el prurito del estado-nación es intolerable a la interculturalidad. La presión dirigida hacia la consolidación de un único idioma para todos los pueblos indígenas, por ejemplo, es una muestra de esa intolerancia estructural.

El derecho a la educación de las personas indígenas parte de la necesidad de mantener y expresar un sentido de pertenencia y de proveniencia esencial, que involucra otro sentido de resistencia enmarcado en el derecho a la autonomía cultural, social y política.

Además, ese derecho a la educación supone la necesidad de desarrollar formas que garanticen el respeto de modalidades educativas ancestrales o modernas, basadas en las propias realidades, necesidades y visiones de los pueblos indígenas.

Esta visión supone la regeneración de los valores fundamentales de los derechos humanos, de modo que coexistan en el seno de las sociedades nacionales, regionales y locales.

Se trata sin duda de una reconceptualización del derecho humano a la educación, estrechamente vinculado a otros fenómenos de la cultura y de la identidad étnica, como la estructura familiar, social y religiosa de la comunidad, la lengua y los valores culturales propios de cada etnia¹⁰⁶.

Los derechos humanos tutelan ética y jurídicamente el aprendizaje. Me refiero por supuesto a un derecho superior que no define los procesos vitales, sino que los protege y que sin embargo también

106 Stavenhagen, Rodolfo. *Derecho consuetudinario en América Latina*. EN: Entre la ley y la costumbre. Instituto Indigenista Interamericano. México, 1990, p. 35.

consiste en un proceso cognitivo, pues implica una acción reflexiva y práctica sobre el quehacer cotidiano.

La necesidad de desarrollar la tutela ética y jurídica de la educación, no sólo es indispensable para garantizar algunos de los procesos de aprendizaje más significativos, sino también para direccionar la creación del lenguaje (la forma de percibir y proponer el mundo) como una opción para procurar el bienestar de la humanidad.

Consecuentemente, el objeto de la educación es la construcción de conocimientos útiles para dignificar la vida. En ese sentido, al proponer una nueva educación, es urgente intentar eliminar las prácticas y los patrones de conducta basados en la idea de inferioridad o superioridad entre las personas y a impulsar procesos de democratización *en y desde* la escuela, que permitan erradicar la discriminación y la pobreza.

Estamos en un punto en el que la educación puede hacer la diferencia entre la vida y la muerte. Por este motivo, conceptualmente la educación está más cercana al *Derecho a Ser*¹⁰⁷ que a cualquier otra tipología de derechos humanos.

Quizás también nos hallamos en un punto en el que debemos empezar a promover con mayor vehemencia el derecho humano al aprendizaje, ya que *enseñar a aprender* es quizás el más urgente derrotero pedagógico que debemos transitar.

Con la entrada en vigor del derecho internacional de los derechos humanos, los sistemas educativos fueron llamados a encausar la construcción de una ciudadanía respetuosa de la dignidad y de los derechos de todas las personas, provocando con ello una crisis esencial que obligó a redefinir el carácter mismo de la *educación nacional*

107 No existe en el derecho internacional de los derechos humanos una formulación jurídica del "derecho a ser". Tratándose de una propuesta emergente, ésta engloba el sentido de la educación y convoca a la interrelacionalidad esencial de los derechos humanos. Considerar el derecho a la educación solamente como un derecho económico, social y cultural (del modo en que tradicionalmente se ha concebido), es negarle su completa dimensión.

y dejó expuestos todos los dispositivos de exclusión en el acceso y en los contenidos educativos.

El derecho humano a la educación debe llevar, entonces, a trascender la concepción de la educación como negocio o mecanismo patriarcal uniformador, para restituir su sentido substancial destinado a la construcción del conocimiento en el marco de convergencia y aprendizaje de todos los derechos humanos.

Horror al vacío

Pero el nuevo concepto de la educación en la interculturalidad es altamente reactivo para los sistemas convencionales, que le temen como al vacío, pues desborda el planteamiento mecánico de su pedagogía patriarcal para las necesidades del mercado.

Según el modelo predominante de los sistemas educativos tradicionales, los procesos humanos se consideran *productos*, así como la naturaleza se convierte en bien objeto del comercio.

Recuérdese que los sistemas educativos fueron concebidos con la intención de disciplinar los recursos que el mercado de trabajo requería en los albores del siglo XVIII.

Lógicamente, una concepción de escuela abierta a la diversidad y a la participación democrática, autogestionaria e intercultural, no permite la funcionalidad y los resultados que busca el sistema convencional, que se basa en la idea patriarcal de imposición de jerarquías y de validación de una visión del mundo esencialmente asimétrica.

La educación intercultural, por el contrario, promueve el respeto hacia todas las culturas y lejos de desechar el conflicto, lo utiliza como base para la comprensión y hermandad y consecuentemente se comprende que nunca habrá una decisión unilateral en torno a las diferencias entre las personas.

El reconocimiento y la validación de las diferencias, además tiene entre las y los estudiantes un efecto pedagógico central. Por ejemplo: investigaciones recientes indican que, normalmente, los niños y niñas hablantes de otra lengua materna solamente cuando llegan al tercer grado comienzan a comprender con propiedad lo que se les está enseñando¹⁰⁸, de modo que la importancia de incluir sus lenguas indígenas a las niñas y niños que inician la escuela, resulta determinante para garantizarles el derecho a una educación de calidad.

La cuestión lingüística ha sido de enorme relevancia en el tema educativo y marcó cambios radicales en los procesos pedagógicos.

No obstante, desde los últimos veinte años, la educación indígena trascendió el plano meramente lingüístico y logró modificar el currículo escolar, de manera que éste también diera cuenta de los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y comenzó a autodefinirse como educación bilingüe intercultural. Esa nueva concepción permitió comprender la referencia explícita a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado¹⁰⁹.

La construcción de una ciudadanía inclusiva para los pueblos indígenas (en lo social, económico y político) trasciende el mero ejercicio de la ciudadanía individual y pasa por la defensa de su identidad étnico cultural, de la visibilización y construcción de la autonomía de las mujeres indígenas, la participación en la toma de decisiones, la titulación de sus tierras y la defensa de sus recursos naturales; es decir, por el reconocimiento no sólo de derechos individuales, sino también el reconocimiento de sus derechos colectivos¹¹⁰.

108 UNICEF. Centro de investigaciones Innocenti. *Asegurar los derechos de los niños indígenas*. Florencia, 2003, p. 10.

109 López, Luis Enrique, *op. cit.*, p. 8.

110 Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. *Informe anual sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas en el Perú*. 2004, p. 5.

De la oruga a la mariposa

La subyugación de los pueblos indígenas, incluido el despojo de sus territorios y la pauperización de su población, ha modificado drásticamente su ubicación originaria.

Por este motivo, el tema indígena ha dejado de ser una cuestión exclusivamente rural, pues estos pueblos también se han convertido cada vez más en poblaciones urbanas.

Esto ha producido un replanteamiento del escenario tradicional y del imaginario clásico, a veces casi bucólico, de las ciudades latinoamericanas, por ejemplo, e implica desafíos para los sistemas educativos, al convertir la cuestión de la educación intercultural como una materia de interés y con repercusiones para todos y todas.

El verdadero desafío consiste, por tanto, en construir una educación desde la práctica de la interculturalidad, en la que se rompa el concepto de servicio patriarcal y se incorpore también, como aprendices de las lenguas indígenas, a las comunidades “blancas”, mestizas, criollas, en fin, a los no indígenas. Esto provocaría un enriquecimiento general de las culturas nacionales y la ampliación de la visión del mundo, que tendría como base y efecto la construcción de ciudadanías solidarias.

La educación intercultural bilingüe obviamente plantea la necesidad de que las comunidades y personas indígenas recuperen y revaloren la conciencia histórica, como sujetos de derecho, implicados en la acción educativa. Pero además, esa reconstrucción opera en un contexto de diversidad, en el que muchas veces converge la presencia mayoritaria de no indígenas, de modo que se trata de una revaloración heterodoxa, si se quiere, que es lo que da el sentido precisamente intercultural.

Los saberes ancestrales de las culturas indígenas, pasan a ser entonces reconocidos y validados como opciones legítimas de una ciudadanía plurilingüe y multicultural.

El derecho a la educación de las comunidades y los grupos sociales discriminados no solo se asienta en la posibilidad de construir una ciudadanía proactiva y sensible desde su propia experiencia, sino que también implica la necesidad de que otros grupos respeten sus autonomías.

Los instrumentos generales de los derechos humanos no son capaces de tutelar ni de interpretar, desde su generalidad, las necesidades concretas de las poblaciones y personas en el contexto multilingüe e intercultural, porque la riqueza de cada cultura es inmensa y compleja y porque las singularidades sociales requieren de desarrollos jurídicos e institucionales específicos.

La convivencia desde la diversidad cultural es un imperativo ético, pero es también un camino político ineludible e indispensable para el respeto de la dignidad de las personas y los pueblos.

La diversidad implica el derecho a la divergencia en todos los ámbitos posibles, incluyendo la expresión de un sentido de pertenencia y de proveniencia.

Es por esto que la realización del derecho a la educación y de los derechos culturales es en verdad un requisito para el empoderamiento y la autonomía de los pueblos.

La autonomía se comprende como la capacidad para asumir los retos personales desde las necesidades colectivas, de modo que se puedan buscar respuestas novedosas a viejos problemas irresueltos.

Quizás porque las respuestas institucionales han apostado todos sus recursos al desarrollo de la economía, antes que de la sociedad, hemos caído en una lógica errónea, que en palabras de Latouche, propone comprender el *bien-estar* como *bien-tener*¹¹¹.

La interculturalidad potencia el ejercicio de los derechos y significa una nueva forma de organización social, en la que la responsabilidad compartida es motivo de felicidad y en el que la ciudadanía

111 Serge Latouche. *El planeta de los náufragos. Ensayo sobre el posdesarrollo*. Acen-to Editorial, Madrid, 1993.

se construye en la búsqueda de soluciones que vigorizan la participación política.

Al hallarnos en presencia de la rica epistemología de las culturas, el *desarrollo*, como proceso de aprendizaje, tiene la posibilidad de transmutarse y de encontrar sentido en los procesos de democratización y en la lucha contra la discriminación y la exclusión social.

Es así posible comprender que el único *desarrollo* aceptable es aquel que tenga como fin la realización de todos los derechos humanos.

Más que un mecanismo de resistencia, la diversidad es una propuesta de humanidad, que va más allá de cualquier mandato instrumental. Por este motivo, las políticas públicas en general y especialmente las políticas educativas, deberían reflejar la inclusión activa de los sectores involucrados en todos los procesos sociales.

Los factores de exclusión social que atentan contra la convivencia en los procesos educativos, constituyen uno de los obstáculos más importantes en torno a la realización del derecho a la educación.

Resulta imposible en este ensayo presentar un panorama exhaustivo de todos los factores que obstaculizan este derecho, pero sin duda las políticas económicas internacionales indiferentes a las necesidades sociales y la imposición de un modelo político único, basado rígidamente en el liberalismo económico, tienen gran impacto y requieren el reconocimiento de la necesidad de desarrollar modelos más flexibles y sensibles a la realización de los derechos humanos.

Efectivamente, como aduce Capra, la economía se ha sostenido en nuestros medios como la “ciencia totalitaria de la producción, distribución y el consumo”¹¹² y como tal ha alimentado las culturas patriarcales y la asignación de valores cartesianos en el que la educación es relegada a un mero rol reproductor de principios y conductas.

Pero más grave aún, debemos considerar la existencia de un modelo de desarrollo global con el que se pretende reducir los diversos

112 Capra, Fritjof. *El Punto Crucial*, Integral, Barcelona, 1985.

fenómenos sociales y culturales, como la educación, a cuestiones de eficiencia mercantil y de crecimiento económico.

“La expresión *educación para el desarrollo* y su variante *educación en el desarrollo* reflejan una ideología que percibe tanto a la educación como al desarrollo, como factores económicos cuantificables, sujetos a las manipulaciones del planificador. Está implícita la noción de que la educación *está aquí*, que el desarrollo *está allá* y que un cuerpo o agencia profesional externo tiene tanto el poder como el derecho de organizar al primero en una relación funcional con el segundo”¹¹³.

Así entendido, en términos sustantivos el desarrollo es sinónimo de crecimiento económico y, en términos operativos, se define como un mecanismo de adaptación a las necesidades comerciales determinadas por las fuerzas que manejan la economía mundial.

Es por esta razón que se insiste tan abiertamente en la posibilidad esquizofrénica de resolver los graves problemas de la economía, recurriendo a la educación; como si la pobreza existiera únicamente por falta de educación y no por una injusta distribución de la riqueza.

113 Carmen, Raff. *Desarrollo Autónomo*. EUNA, Heredia, 2004, p.83.



LOS PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN

La resistencia a que la educación funcione según sus propósitos fundamentales resulta en la negación de los derechos humanos y en una contradicción con las obligaciones de los estados¹¹⁴.

114 Las obligaciones educativas de los Estados se encuentran establecidas en los principales instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales y la Convención sobre los derechos del niño, entre otras. También han sido incorporadas en los instrumentos regionales de derechos humanos, como la Convención Americana sobre derechos humanos (Pacto de San José) y su Protocolo Adicional en materia de derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador). Además, el derecho a la educación se encuentra incluido en las normas constitucionales de muchos países y ha sido desarrollado en una serie de conferencias multilaterales, como la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, Tailandia (1990) y el Foro Mundial de Educación de Dakar, Senegal (2000). En estos últimos se propuso el marco de acción de *Educación para Todos*, sobre el cual UNESCO anualmente realiza un monitoreo global.

La interrelación de los derechos humanos nunca es más evidente que en los procesos educativos, de modo que el derecho a la educación es además una garantía individual y un derecho social cuya máxima expresión es la persona ejerciendo su ciudadanía planetaria.

Hoy más que nunca queda en evidencia la necesidad de reformular las políticas públicas y los procesos de democratización, para vincularlos con los verdaderos propósitos educativos¹¹⁵, de modo que cada día estén más y mejor conectados con la generación de oportunidades y con la realización de los derechos de todas las personas.

Para ese fin, resulta indispensable trascender la concepción de la educación como negocio o mecanismo patriarcal uniformador, para restituirle su sentido substancial destinado a la construcción del conocimiento en el marco de convergencia y aprendizaje de todos los derechos humanos.

Resulta necesario también rebatir la tendencia a tratar la educación únicamente como una herramienta. Esta visión utilitarista, si no se equilibra con la de la educación como derecho con un valor intrínseco, puede convertir a la educación en presa fácil para quienes quieren despojarla de su contenido superior.

La desconexión entre propósitos y acciones en la educación opera en el marco de desigualdades y asimetrías estructurales, en el que también se promueve la falsa idea de que el desarrollo económico es el objetivo principal de la educación, usualmente considerada como un *gasto* y no como un derecho humano.

Es cierto que todos esperamos repercusiones económicas de la educación y de la alfabetización, pero otra cosa es creer que esas repercusiones son su fin primordial.

Por estas razones, muchas de las discusiones y demandas en torno a la necesidad de invertir en la educación –incluyendo las

115 Muñoz, Vernor. *El derecho a la educación*. Informe a la Comisión de Derechos Humanos de la ONU. E/CN.4/2005/50.61º período de sesiones, 17 de diciembre de 2004.

bienintencionadas campañas de organizaciones no gubernamentales— reducen los derechos de las niñas, niños y de las personas adolescentes a componentes borrosos de los factores macroeconómicos, como cuando se dice que una de las metas centrales de la escolarización femenina es la posibilidad de incrementar el crecimiento per cápita¹¹⁶.

El crecimiento económico no necesariamente lleva al bienestar ni a la igualdad. Por consiguiente, es inapropiado proponer la realización del derecho a la educación como un condicionante de la eficiencia productiva o mercantil, puesto que el ingreso per cápita tampoco tiene una relación evidente con la equidad social, especialmente en las economías periféricas¹¹⁷.

Además, el derecho humano a la educación no puede ser relegado ni sometido a condición de que otros derechos o situaciones se cumplan, así que es incoherente destacar la centralidad de la educación cuando se le asigna la imposible tarea de enderezar la economía¹¹⁸.

Esa perspectiva utilitarista atenta contra la dignidad de las personas y especialmente de los y las estudiantes y distrae los propósitos esenciales de la educación; por ello ha fracasado como estrategia para elevar la conciencia en los gobiernos y en los organismos financieros internacionales.

Es obviamente cierto que los sistemas educativos deben cambiar sus fines y estrategias si no responden a la dignificación del ser

116 Véanse P. Matz, *Costs and benefits of education to replace child labour*, OIT, IPEC, 2002; y D. Abu-Ghaida y S. Klase, *The Economic and Human Development Costs of Missing the Millennium Development Goal on Gender Equity*, Banco Mundial, 2004, entre muchos otros.

117 Muñoz, Vernor. El derecho a la educación de las niñas. Informe a la Comisión de Derechos Humanos de la ONU. E/CN.4/2006/4517, 62º período de sesiones, 8 de febrero de 2006.

118 UNESCO, Iniciativa para la Educación de las Niñas Africanas (UNGEI), *Girls Too! "Scaling up": good practices in girl's education*, París, 2005, pág. 67.

humano¹¹⁹, pero también es cierto que muchos de los grandes problemas de la educación no se encuentran en los sistemas escolares, sino en el entorno socioeconómico discriminatorio.

Las inversiones en la educación de las niñas, especialmente las que tienen como fin mejorar su cobertura y calidad, tienen un beneficio social demostrado en la reducción de las tasas de mortalidad y de nacimientos no deseados, en la lucha contra la pobreza, el VIH/SIDA y la desnutrición.

Estos efectos positivos deberían llevar a fortalecer la integración de los derechos humanos en las políticas públicas, en vez de reducir las prioridades educativas a una cuestión instrumental.

El proceso deseado es ofrecer condiciones e inversiones a la educación, no sólo para facilitar el desarrollo económico, sino también, y sobre todo, para construir valores y conocimientos que tengan como fin desarrollar la dignidad humana y una ciudadanía proactiva y comprometida con los derechos de las personas.

Una educación neutra o al servicio de otras necesidades, no puede desarrollar la personalidad respetuosa de los derechos humanos, porque la neutralidad es potencial y actualmente convalidadora de desigualdades.

Siguiendo a Freire, la educación debe constituir más bien un espacio de libertad para el ejercicio y el aprendizaje de todos los derechos, responsabilidades y capacidades humanas.

El Comité de los Derechos del Niño ha interpretado con tino los propósitos de la educación contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, según los cuales la educación va más allá del acceso a la escolarización formal, para abarcar el derecho a una calidad específica de educación y el amplio rango de experiencias de vida y procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten a los niños y niñas, individual y colectivamente, desarrollar sus personalidades,

119 Véase UNESCO, Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico en nombre del Foro subregional del Sudeste Asiático para la Educación para Todos (EFA) y el Grupo de Trabajo temático de las Naciones Unidas sobre Educación para Todos, *Guidelines for Preparing Gender Responsive EFA Plans*.

talentos y habilidades y vivir una vida completa y satisfecha en la sociedad¹²⁰.

La disociación del derecho a la educación con el derecho a un contenido específico de la educación ha causado problemas serios, como por ejemplo:

- a) Se ha entendido a la educación como un servicio negociable y no como un derecho;
- b) Ese servicio ha quedado al margen de la organización de sociedades justas e igualitarias, al no tener un contenido explícitamente conectado con los derechos humanos;
- c) Los servicios pueden ser diferidos, renunciados, pospuestos, superados y hasta negados, especialmente (aunque no únicamente) a las culturas y personas discriminadas.
- d) Al considerarse la educación como un servicio, puede ser y de hecho es “vendida” como si se tratase de un bien del comercio¹²¹.

La sombra que arroja la cuantificación económica y su desesperada urgencia para que todos los procesos sean regidos por los términos de costos y ganancias, hace que las instituciones estatales inevitablemente se vean afectadas por los determinantes financieros.

En esos determinantes, al figurar la educación como un gasto, en el establecimiento presupuestario de prioridades en muchos países con bajos y medianos ingresos la educación queda siempre relegada a un segundo o tercer plano.

120 Véase su Observación general Nº 1 (2001): Propósitos de la educación (CRC/GC/2001/1).

121 La manifestación más evidente de la naturaleza comercial que muchos gobiernos asignan a la educación, se expresa principalmente en la negativa a dotar a los sistemas educativos del financiamiento necesario y en la práctica permitida y en muchos casos estimulada de cobros y tarifas en los centros educativos públicos. Como si fuera poco, la educación figura en el catálogo de la Organización Mundial del Comercio.

La inclusión no es sólo un decir

Las dificultades para hacer efectivo el derecho a la educación también tienen entre sus causas la negación de ese espacio de convergencia de los derechos humanos, especialmente cuando se trata de culturas discriminadas y sujetas a la dominación social y económica.

En ese sentido, en muchos casos los sectores populares a quienes históricamente se negó el acceso a la escuela, pero que luego conquistaron ese derecho, han sido incorporados en condiciones de “*inclusión precaria*”¹²².

Tal es el caso de los niños y niñas indígenas que se integran en escuelas pensadas para “blancos”, en las que los idiomas, costumbres, cosmovisiones indígenas no sólo no están presentes en la currícula, sino que son invisibilizadas o mancilladas en la práctica educativa y en los libros de texto.

En otras palabras, fueron incluidos en la escuela, pero permanecen excluidos de la educación.

Esa precariedad, que persiste cuando el acceso a la educación se ha conquistado, tiene asidero en la dinámica curricular y en el entorno escolar que prevalecen y que corroboran la resistencia a que la educación funcione según sus propósitos fundamentales.

Ello no sólo resulta en la denegatoria del derecho humano a la educación, sino que además lesiona su contenido específico, pues el conocimiento que no se construya en el desarrollo de una personalidad respetuosa de los derechos humanos, es un conocimiento de baja calidad.

La calidad no se reduce a un criterio de eficiencia cuantificable respecto del desempeño escolar, sino que abarca la profundidad del compromiso humano hacia el presente y el futuro de todas las personas.

122 Expresión de José de Souza Martins, citado por María Malta Campos, EN: “*Reflexionando sobre la calidad educativa*”. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. México, 2004, p. 162.

“La calidad, entendida como excelencia, revela en el plano de las oportunidades formas por demás sutiles, mediante las cuales se crean y recrean desigualdades, principalmente en aquellos sectores que han quedado al margen de la distribución de los recursos educativos”¹²³.

Podemos tener el caso de sistemas educativos que actual o potencialmente tengan la capacidad de recibir enormes contingentes de estudiantes. Y sin embargo, si los contenidos de la educación en esos sistemas, ofrecen estigmas y discriminación como respuestas (inclusión precaria), o bien se sustentan en una calidad deficitaria en términos de dignidad y potenciación de una ciudadanía respetuosa a la integridad moral de las personas, esos sistemas terminarán siendo expulsores y excluyentes.

O sea, “las cuestiones cualitativas se vuelven, ellas mismas, factores de agravamiento de los aspectos cuantitativos de la cobertura y acceso”¹²⁴.

Es por ello que debemos insistir en la necesidad de “mover” la educación hacia los derechos humanos y que es ahora necesario analizar el impacto de las políticas educativas en la realidad de la escuela y del aula y promover cambios en los procesos escolares (el entorno educativo, la administración, el currículo y la comunidad de padres, madres y estudiantes) para la consecución de ese propósito.

Desde el punto de vista de los valores que motivan el aprendizaje y que resultan necesarios para procurar una educación de calidad (como lo son las competencias para vivir en democracia y para ejercer una ciudadanía activa), se requiere determinar cuáles son las necesidades de estudiantes y docentes (sujetos todos de aprendizaje) y de qué forma se deben realizar los cambios que permitan solventar las deficiencias en la capacidad del sistema escolar, que impiden satisfacer dichas necesidades.

El ejercicio de la ciudadanía democrática en la educación formal, por ejemplo, no es una cuestión que se derive de las órdenes o

123 Valenzuela, citado por María Malta Campos, *op. cit.*, p. 163.

124 Rodríguez y Aguirre citados por *Ibidem*, p. 165.

instrucciones de la supervisión escolar, sino del ambiente del aula y de la escuela, que es el ámbito en donde se puede promover que los y las estudiantes expresen sus ideas, valoren la libertad de pensar por cuenta propia y respeten la opinión de los demás. El derecho a la educación incluye esta práctica de libertad.

Pero el nuevo concepto de la educación basada en los derechos humanos (en la interculturalidad, en la igualdad, en la sensibilidad humana) es altamente reactivo para los sistemas patriarcales.

No es casualidad que nos encontremos ante un panorama mundial en el que muchos estados se desentienden de sus obligaciones en materia de educación en derechos humanos.

Los cambios y las proyecciones que llevan implícitas esas obligaciones, suponen la modificación estructural de las prácticas pedagógicas, así como la reconducción de los fines educativos, que también implican reformas importantes en la formación de docentes y en el diseño de modelos inclusivos.

Podemos entonces esperar una transición lenta y gradual, que siempre puede ser animada por la sociedad civil y por las y los políticos comprometidos con la construcción de otro mundo posible.

Los derechos humanos no deben ser vistos únicamente como un componente curricular, sino como una práctica integral que compromete todas nuestras energías en la construcción de sociedades más justas y más felices. Esa es la mirada que abraza nuestras esperanzas.

El camino de la educación hacia los derechos humanos

La educación *desde y en* los derechos humanos, es condición para la evolución de los seres humanos que nuestro mundo necesita para su supervivencia.

Desde hace años trabajamos para integrar los derechos humanos en los sistemas educativos, con la convicción de que ese proceso contribuye al logro de un tipo de educación que puede mejorar las condiciones de vida de todas las especies.

Al atender, no obstante, los verdaderos propósitos de la educación, seguimos pensando que el proceso de integración debe involucrar a toda la educación y no sólo a elementos puntuales de la currícula y por este motivo la educación está llamada a repoblar la imaginación, para que la especie humana ilumine la diversidad en que consiste su unidad¹²⁵.

El camino de la educación hacia los derechos humanos, sólo puede concebirse como un deseo mucho más abarcador, que entiendo como el tránsito de la humanidad desde el marco social del patriarcado, a una cultura universal de los derechos humanos.

La crisis que produjo la racionalidad instrumental, en la que los roles sociales se perfilaron como formas de obediencia o imposición unilateral, hizo prevalecer la falsa idea de un orden naturalmente dispuesto, en el que no existía otra verdad más que aquella que atendía al mantenimiento incondicional del *status quo*.

Ahora sabemos, como lo adelantó Quevedo¹²⁶, que ese universo estático ocultaba un resplandor que finalmente iluminó el desorden y se perfila con la fuerza de la creatividad, en la construcción de diversidades que tienen cabida en un mundo que palpita con la fuerza de su propio destino.

Esta anarquía conceptual, como la llama Kosko¹²⁷, en realidad consiste en una suerte de organización de lo diverso y lo plural, con los

125 Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, op. cit., p.23.

126 Francisco de Quevedo (1580-1645), escritor barroco, proyectó en sus obras el desorden y decadencia que se ocultaban bajo la grandeza del imperio español.

127 Kosko, Bart. *El futuro borroso o el cielo en un chip*. Crítica. Barcelona, 1999.

colores desperdigados en el cosmos y con la unidad esencial de todo cuanto vive y tiene posibilidad de existir, aún muerto.

La pobreza y la degradación han acordado minar nuestro presente con la avaricia del consumo, que torna en mercancía todo lo que toca. Así nos han hecho creer que esta desolación se llama *desarrollo*, como si el vaciar y concentrar la tierra fuera el sentido del progreso¹²⁸.

Entre tanto, nosotros hemos acordado caminar con amor por lo que somos, trastocando la mentira en esperanza, como ese faro que coloca un mar en la niebla. Así nos proponemos crecer. Así llegamos con pinceles de agua cristalina, a poblar los océanos de la brizna que cubre de verde la mañana.

128 Boff, Leonardo. *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*, op. cit., p. 89



REFERENCIAS

- Abu-Ghaida, D y Klase, S.** *The Economic and Human Development Costs of Missing the Millennium Development Goal on Gender Equity*, World Bank, 2004.
- Arroyo, Mariela y otros.** *Espacio público y privatización del conocimiento*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, 2005.
- Assmann, Hugo.** *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid, 2002.
- Bachelard, Gastón.** *La Tierra y las ensoñaciones del reposo*. Fondo de Cultura Económica. Breviarios. México, 2006.
- Bakunin, Miguel.** *La libertad*. Grijalbo. México, 1972.
- Bateson, Gregory.** *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Ediciones Lohlé-Lumen. Buenos Aires, 1998.

- Boff, Leonardo.** *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres.* Editorial Trotta. Madrid, 2002.
- Boff, Leonardo.** *El Águila y la gallina.* Una metáfora de la condición humana. Editorial Bonum. Buenos Aires, 1997.
- Bohm, David.** *El Universo plegado-desplegado.* Entrevista con David Bohm. EN: *El paradigma holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia.* Edición a cargo de Ken Wilber. Kairos, Buenos Aires, 1992.
- Bolívar, A.** *Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural.* EN: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, N° 20 (enero-marzo de 2004).
- Breton, Andre.** *Los pasos perdidos.* Alianza Editorial. Madrid, 1995.
- Bunge, Mario.** *La ciencia: su método y su filosofía.* Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1985.
- Calvo, Yadira.** *Las líneas torcidas del derecho.* ILANUD. Programa Mujer, Justicia y Género. San José, 1996.
- Campos, María Malta.** *Reflexionando sobre la calidad educativa.* Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. México, 2004.
- Capra, Fritjof.** *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente.* Integral. Barcelona, 1985.
- Capra, Fritjof.** *Las conexiones ocultas.* Editorial Anagrama. Barcelona, 2003.
- Carmen, Raff.** *Desarrollo autónomo.* EUNA, Heredia, 2004.
- Castoriadis, Cornelius.** *Figuras de lo pensable.* Ediciones Cátedra, Madrid, 1999.

- Castoriadis, Cornelius.** *La esencia de la insignificancia.* Ediciones Cátedra, Madrid, 1998.
- Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.** Informe anual sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas en el Perú. 2004.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).** *Los caminos hacia una sociedad de la Información en América Latina y el Caribe.* CEPAL. Santiago de Chile, 2003.
- Cunningham, Scott.** *WICCA: a guide for the solitary practitioner.* Llewellyn publications. Minnessota, 1995.
- Eisler, Riane.** *El cáliz y la espada. La mujer como fuerza en la historia.* México, 1997.
- Eliade, Mircea.** *Ocultismo, brujería y modas culturales.* Paidós Orientalia. Buenos Aires, 1997.
- Ferrater Mora, J.** *Diccionario de Filosofía.* Tomo I, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975.
- Foucault, Michel.** *Vigilar y castigar.* Siglo XXI, México, 1987.
- Freire, Paulo.** *Pedagogía de la esperanza.* Siglo Veintiuno editores. México, 1996.
- Freire, Paulo.** *Pedagogía del oprimido.* Siglo Veintiuno editores. México, 1987.
- García-Mina Freire, Ana.** *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad.* Narcea de ediciones. Madrid, 2003.
- Gardner, Howard.** *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.* Paidós Básica. Barcelona, 1997.

- Gutiérrez Pérez, Francisco y Prieto Castillo, Daniel.** *Mediación Pedagógica*. Proyecto de Desarrollo Santiago. Ediciones La copia fiel. Guatemala, 2004.
- Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz.** *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC), Heredia, 2006.
- Gutiérrez, Francisco y Prado, Cruz.** *Germinando humanidad. Pedagogía del aprendizaje*. Save the Children, Guatemala, 2004.
- Harnecker, Marta.** *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Siglo XXI, México, 1975.
- Hinkelammert, Franz J.** *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. EUNA. Heredia. Primera reimpresión, 2005.
- Hinkelammert, Franz y Mora, Henry.** *Hacia una economía para la vida*. DEI. San José, 2005.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos.** *Los derechos humanos de las mujeres: Fortaleciendo su promoción y protección internacional. De la formación a la acción*. San José, 2004.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos.** *Campaña educativa sobre derechos humanos y derechos indígenas*. San José, 2003.
- Joseph, Lawrence E.** *Gaia. La tierra viviente*. Cuatro vientos editorial. Santiago, 1992.
- Jung, Carl Gustav.** *Lo inconsciente*. Editorial Losada. Buenos Aires, 1976.
- Kosko, Bart.** *El futuro borroso o el cielo en un chip*. Crítica. Barcelona, 1999.

- Krawczyk, Nora y Vieira, Vera Lúcia.** “*Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina*”. EN: América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada. Cortez Editora. Sao Paulo, 2003.
- Krishnamurti, Jiddu.** *Notas auténticas de las conferencias y discusiones en Ojia y Sarobia*. The Star publishing trust. México, 1941.
- Krishnamurti, Jiddu.** *Verdad y realidad*. Editorial Kairos. Barcelona, 2003.
- LaDuke, Winona.** *All our relations*. South End Press, New York, 1999.
- Latouche, Serge.** *El planeta de los naufragos. Ensayo sobre el posdesarrollo*. Acento Editorial, Madrid, 1993.
- Le Doux, Joseph.** *El cerebro emocional*. Ariel/Planeta. Barcelona, 1999.
- Leahey, Thomas Hardy y Harris, Richard Jackson.** *Aprendizaje y cognición*. Prentice Hall. Madrid, 1998.
- Lenin, Vladimir Ilich.** *Acerca del Estado*. Editorial Progreso. Moscú, 1978.
- Lenin, Vladimir Ilich.** *El Estado y la revolución*. Ediciones en lenguas extranjeras. Pekín, 1975.
- López, Luis Enrique.** “*La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*”. Documento de apoyo de la Séptima Reunión del Coité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. 2001.
- Marcuse, Herbert.** *Eros y civilización*. Ariel, Barcelona, 1989.

- Maturana, Humberto y Pörksen, Bernhard.** *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer.* J.C. Sáez Editor. Santiago de Chile, 2004.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco.** *El árbol del conocimiento.* Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 1998.
- Maturana, Humberto.** *Transformación en la convivencia.* Océano-Dolmen. Santiago de Chile, 1992.
- Matz, P.** *Costs and benefits of education to replace child labour.* OIT-IPEC, 2002.
- Montesinos, Rafael.** *Las rutas ocultas de la masculinidad: Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno.* Gedisa. Barcelona, 2002.
- Morin, Edgar y otros.** *Educación en la era planetaria.* GEDISA, Barcelona, 2003.
- Morin, Edgar.** *El hombre y la muerte.* Kairos. Barcelona, 2003.
- Morin, Edgar.** *El Método. Volumen II: La vida de la vida.* Cátedra, Madrid, 2003.
- Morin, Edgar.** *La humanidad de la humanidad. La identidad Humana.* Cátedra, Buenos Aires, 2003.
- Morin, Edgar.** *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* UNESCO, Paris, 1999.
- Muñoz, Vernor.** *El derecho a la educación.* Informe a la Comisión de Derechos Humanos de la ONU. Ginebra. Comisión de Derechos Humanos E/CN.4/2005/50, 61º período de sesiones, 2005.

- Muñoz, Vernor.** *Informe del Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación. El derecho a la educación de las niñas.* Organización de las Naciones Unidas. E/CN.4/2006/45, 62º período de sesiones, 2006.
- Muñoz, Vernor.** *Flor con llave.* Ministerio de Educación Pública, San José, 1989.
- Muñoz, Vernor.** *Infinita razón de los sueños.* Editorial Costa Rica, San José, 2006.
- Muraro, Rosa y Boff, Leonardo.** *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias.* Editorial Trotta, Madrid, 2004.
- Nemeth-Baugmgartner, Antonia.** *Macrometanoia. Un nuevo orden, una nueva civilización.* Editorial Sudamericana, Santiago de Chile, 1994.
- Osorio, Jorge.** *Alfabetizar para la democracia.* CEAAL. Santiago de Chile, 1989.
- Pascal, Blas.** *Pensamientos.* Alianza Editorial. Madrid, 1981.
- Pavarini, Massimo.** *Control y Dominación.* Siglo XXI. México, 1983.
- Payán de la Roche, Julio César.** *Lánzate al vacío. Se extenderán tus alas.* Mc Graw Hill. Bogotá, 2000.
- Piaget, Jean.** *Psicología y Epistemología.* Emecé editores, Buenos Aires, 1992.
- Proudhon, P.J.** *La idea de la revolución en el siglo XIX.* Grijalbo, México, 1972.
- Rifkin, Jeremy.** *La era del acceso. La revolución de la nueva economía.* Paidós. Barcelona, 2000.

- Rodríguez Delgado, Rafael.** *Del Universo al ser humano. Hacia una concepción planetaria para el siglo XXI.* Mc Graw-Hill, Madrid, 1997.
- Sábato, Ernesto.** *Apologías y rechazos.* Editorial Seix Barral, Barcelona, 1981.
- Schumpeter, Joseph,** *History of economic analysis,* History of Economic Analysis. Oxford University Press, New York, 1954.
- Sinclair, Margaret.** *Learning to live together.* Internacional Bureau of Education. UNESCO. Paris, 2004.
- Smith Churchland, Patricia.** *Neurophilosophy. Toward a unified science of the mind/brain.* MIT Press. Cambridge, 1995.
- Stavenhagen, Rodolfo.** *Derecho consuetudinario en América Latina.* EN: Entre la ley y la costumbre. Instituto Indigenista Interamericano. México, 1990.
- Theilhard de Chardin, Pierre.** *The heart of matter.* Harvest Books, New York, 2002.
- Ungaretti, Giuseppe.** *Vita d'un uomo. Tutte le poesie.* Oscar Mondadori. Milano, 2006.
- UNESCO. *Iniciativa para la Educación de las Niñas Africanas (UNGEI), Girls Too! "Scaling up": good practices in girl's education,* París, 2005.
- UNESCO. **Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico.** *Guidelines for Preparing Gender Responsive EFA Plans.* Bangkok, 2003.
- UNICEF. *Centro de investigaciones Innocenti. "Asegurar los derechos de los niños indígenas".* Florencia, 2003.

UNICEF. Progress for children. A report card on gender parity and primary education. Number 2, New York, April 2005.

Vélez De La Calle, Claudia. “*La libertad de enseñanza en un contexto intercultural, su dialogicidad y sus retos en la globalidad*”. En: www.genesis.amigomed.edu.co.

Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1995.

Watts, Alan W. *Man, Woman and Nature*. Vintage, 1991.

Word, E. *Diccionario Zen*. Paidos Orientalia. Barcelona, 1980.

