



EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN

Vernor Muñoz

Currículo: relator especial de la ONU sobre el derecho a la educación (2004-2010). Asesor global de educación del Plan Internacional. Coordinador del doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica. Miembro del Consejo Deliberativo del Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación.

Cuando Krishnamurti decía que cada uno de nosotros-as somos el pasado acumulado y que el mundo es la extensión de nosotros mismos-as (1941, pp. 30-31), 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 sus mecanismos de garantía, así como de cualquier otro fenómeno de la cultura, tendrá que ser siempre 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 aprendencia 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 la condición de igualdad que deberíamos compartir, sin importar la etnia, el sexo, la edad, ni ninguna otra condición.

Al proponer una educación para el siglo veintiuno, nos comprometemos a intentar eliminar las prácticas y los patrones de conducta sociales y culturales basados en la idea de inferioridad o superioridad entre las personas y a impulsar procesos de democratización que permitan erradicar la discriminación y la pobreza.

LAS RAÍCES DEL DERECHO VIVIENTE

El milagro de la vida ha sido objeto de múltiples intentos de explicación, muchos válidos, aunque todos incompletos. Definiciones biológicas, químicas, religiosas, jurídicas, metafísicas e incluso físicas han sugerido la primacía de la vida, sin lograr definir 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, porque 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, valga la redundancia.

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. 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 cerebral del *Homo 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 (Le Doux, 1999, p. 103) y éstas, sin duda, se sustentaron en las anti-quisimas interacciones de los seres primigenios, que aprendieron a aprehender al mundo y lo poblaron del cuerpo de sus espíritus.

Cada trazo de ese aprendizaje ha creado la historia y la memoria. También es cierto que la materialidad del cuerpo es la condición de toda posibilidad (Maturana y Pörksen, 2004, p. 25), pues los procesos de vida y los procesos de aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa (Assmann, 2002, pp. 49-52). Quien no aprende, muere.

El aprendizaje implica siempre un cambio en el sistema nervioso del organismo (Leahey y Harris, 1998, p. 4) y, por lo tanto, yendo más allá, significa un cambio en todo el cuerpo, en la ecología y en los sueños, 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 guíe los procesos evolutivos, que no se reducen al tardío estrato del neocórtex y que alimentan el falso dualismo cartesiano que separa la intuición y el pensamiento (Leahey y Harris, 1998, p. 279).

Por el contrario, el aprendizaje implica una increíble cantidad de procesos que involucran a la complejidad del cuerpo, cuya memoria trasciende la actividad del cerebro.

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

LAS FUENTES DEL DERECHO

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 la cultura y la sociedad.

Los procesos de aprendizaje son inherentes a las personas, mas pueden ser también desarrollados y estimulados mediante la estructura cultural denominada educación. La educación potencia y dota de un sentido holístico al aprendizaje. Por esta razón, la educación constituye 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 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 el desarrollo.

La segunda consecuencia destroza la anquilosada teoría dualista del derecho, en lo que toca específicamente al derecho a la educación. Efectivamente, la creencia en un derecho natural (de origen divino o naturalista), por un lado; o en un derecho positivo (de carácter racional), por otro, queda ahora definitivamente superada ante la tesis de que el derecho es una estructura de convalidación de la dignidad de la vida.

El derecho humano así concebido no es principio (ni natural ni positivo), sino elemento en el lenguaje de la vida y para la vida. 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.

EL DERECHO AL APRENDIZAJE

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

Ese proceso parte de la realidad de una sociedad aprendiente (Assmann, 2002, p. 51), que sólo es posible en un contexto mayor, que Assmann llama “ecología cognitiva” (2002, p. 23), en la que participan todos los seres, humanos-as o no, y en la que todos-as deberían tener cabida. Una ecología que, a la vez, signifique “un mundo donde quepan muchos mundos” (p. 2002, p. 28). Otro mundo posible.

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 el mundo) como una opción para procurar el desarrollo humano.

Si al decir de Maturana “vivimos en el lenguaje que creamos” (Maturana y Pörksen, 2004, p. 38), es cierto que ese lenguaje es reflejo de una intencionalidad no necesariamente racional, que puede dirigirse hacia la dignificación de los seres vivos, hacia la igualdad, la paz y el bien común.

El aprendizaje es una actividad inevitable, o más bien, que al evitarse produce la extinción. Inevitable porque la acción conlleva al conocimiento y, viceversa, todo conocer es hacer (Maturana y Varela, 1998, p. 13). Colijo, entonces, que quien no hace no aprende, y es por eso que la educación debe elevarse como un derecho humano que garantiza y eleva la vida a condición de aprendizaje.

Esta concepción concuerda con la idea de devolverle a la educación sus propósitos fundamentales, aunque sabemos que el tránsito de la educación hacia los derechos humanos se encuentra en ciernes y debe enfrentar el duro embate de fuerzas refractarias que siguen considerando a la educación como un instrumento disciplinador del mercado y, consecuentemente, como un tipo de servicio (no un derecho) que responde a los intereses de la economía, antes que a las necesidades de los seres humanos.

El objeto de la educación es la construcción de conocimientos útiles para dignificar la vida de todas las personas

Estamos en un punto en el que la educación puede hacer la diferencia entre la vida y la muerte (por esta razón, el considerar a la educación sólo como un derecho social o cultural, es negarle su completa dimensión). Quizá también un punto en el que debemos empezar a hablar del derecho humano al aprendizaje, ya que *enseñar a aprender* es tal vez el más urgente derrotero pedagógico que debemos promover. Este será el futuro de nuestras luchas para el siglo que inauguramos, concentradas en la superación de la desigualdad, la exclusión y la violencia.

LA PIEDRA EN EL ZAPATO

Con la entrada en vigor del derecho internacional de los derechos humanos, los sistemas educativos fueron llamados a encauzar la construcción de una ciudadanía respetuosa de la dignidad y de los derechos de todas las personas, lo que provocó una crisis esencial que obligó a redefinir el carácter mismo de la educación nacional y dejó expuestos todos los dispositivos de exclusión en el acceso y en los contenidos educativos.

La existencia de una estructura patriarcal que sujeta prácticamente todas las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales constituye un grave impedimento para el avance en la realización de los derechos humanos.

El marco social de creencias y conductas patriarcalistas erigió una concepción de Estado entendido como una organización estratificada, piramidal, que al cabo del tiempo se convirtió en terreno fértil para el sostenimiento de sistemas de exclusiones que impiden el diálogo entre seres humanos recíprocos e igualitarios-as.

Ese marco patriarcalista configuró lenguajes, conceptos y modelos educativos y ha tenido un impacto dramático en la institución escolar, al validar y reproducir de generación en generación los estereotipos, prejuicios e inequidades, a veces incluso al margen de la voluntad de aquellos que tienen el poder para tomar decisiones (Millennium Project. Task Force Education, s.f., p. 24), y subordinar las múltiples identidades históricas y culturales a un proyecto educativo único (Bolívar, 2004) y propenso, por lo tanto, a las discriminaciones institucionalizadas.

Ese marco de asimetrías y desigualdades precede a los sistemas educativos, aunque conserva una influencia decisiva en la organización escolar. Se trata de un sistema que define las relaciones entre las personas como relaciones de desigualdad (Peoples Movement for Human Rights Learning, s.f.); ubica a los hombres y las mujeres en una jerarquía de dominación que se ha presentado como “natural” y que va más allá del género para incluir y validar los discursos sexistas, racistas y nacionalistas (Herrera, 2005, p. 29).

Al amparo de las ideologías patriarcalistas se ha generado también un concepto de “desarrollo” que se encuentra más vinculado a la distribución de los bienes y recursos económicos que a las posibilidades de aprendizaje colectivo para superar las adversidades. El rompimiento de este sistema de inequidades implica continuar el más necesario de los cambios históricos, pues supone la transformación completa de las sociedades y las culturas para construir la convivencia de mujeres y hombres en condiciones de igualdad (Lagarde, 2001, p. 345).

Como sugiere Bourdieu (1999), el cuestionamiento de las relaciones de dominación abre paso a una virtual refundación de la civilización humana sobre otras bases, pero la pregunta sigue siendo la misma: ¿estamos dispuestos-as a asumir ese reto?

La pobreza y el limitado acceso a la educación y servicios de salud contribuyen a la negación de los derechos económicos, sociales y culturales de los grupos históricamente discriminados, mientras las tradiciones patriarcales incrementan los obstáculos para la participación de las mujeres en los roles de liderazgo y en los procesos de toma de decisiones (INSTRAW, 2005, p. 9).

El marco de desigualdad y discriminación estructural que se encuentra en la base de los procesos de socialización y construcción de los estereotipos de género en muchos de los sistemas educativos (Arenas, 1999, p. 1) afecta también a los niños y a los adolescentes, quienes por lo regular se encuentran condicionados o son incitados a comportamientos intolerantes o abiertamente violentos.

Examinar la construcción de la masculinidad en la institución escolar y el rol que ésta juega en el proceso de desarrollo no es entonces simplemente un ejercicio analítico, sino que tiene implicaciones útiles y urgentes para mejorar la calidad de vida en cada país (Greig *et al.*, 2000, p. 2).

DE LA INVERSIÓN A LA IGUALDAD

La desconexión entre propósitos y acciones en la educación opera en el marco de

las desigualdades y asimetrías patriarcales, en el que también se promueve la falsa idea de que el desarrollo macroeconómico 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, pero otra cosa es creer que esas repercusiones son su fin primordial (Muñoz, s.f.b, párrafos 13-15).

Por estas razones, muchas de las discusiones y demandas en torno a la necesidad indiscutible de invertir en la educación reducen los derechos de las niñas, los niños y adolescentes a componentes borrosos de los factores macroeconómicos, como cuando se dice que uno de los objetivos centrales de la escolarización femenina es incrementar el crecimiento per cápita (Matz, 2012; Ghaida & Klase, 2004, entre otros).

El crecimiento económico no siempre lleva al desarrollo humano ni la existencia de un buen presupuesto educativo garantiza que los recursos se inviertan en los más necesitados. 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, en especial en las economías periféricas.

Esa perspectiva utilitarista lesiona la dignidad de las niñas, las adolescentes y las mujeres, porque invisibiliza sus necesidades 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 y ha provocado el retraso y la negativa a modificar políticas públicas que validan y perpetúan la discriminación.

Es obviamente cierto que los sistemas educativos deben cambiar sus fines y estrategias que no respondan a dignificar al ser humano (UNESCO, s.f.), 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 esencialmente discriminatorio. Esta es una de las razones que revelan los fracasos de las reformas educativas, con las que de modo velado se espera que la educación resuelva los problemas sociales y económicos que los políticos no han querido resolver.

La retórica a favor de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes no ha impedido que la educación siga siendo una de las últimas prioridades en la consideración presupuestaria y una de las últimas favorecidas en las políticas estatales (World Economic Forum, 2005, p. 1).

El panorama que observamos sigue siendo desolador: 56% de la población mundial en edad escolar aún vive en países que no han logrado la equidad de género en la educación primaria y en el caso de la educación secundaria, la cifra se eleva a 87%, pues las desventajas de las y los adolescentes continúan incrementándose (UNESCO, 2005).

Al concluir 2005, supimos que el objetivo de la paridad de género que prevén los objetivos de desarrollo del milenio fracasó en 94 países de los 149 de los que se dispone información: 86 países se encuentran en riesgo de no lograr la paridad de género aún para 2015; 76 ni siquiera han alcanzado la paridad de género en la educación primaria y las disparidades siguen sufriendolas las niñas y las adolescentes (UNESCO, 2006), entre ellas las jóvenes con discapacidades y las indígenas, que siguen siendo las más pobres de los pobres.

De todas maneras, la noción de paridad, que implica una simple cuantificación de niñas y adolescentes matriculadas, no refleja el concepto sustantivo de igualdad de género que considera la Declaración de Beijing y su Plataforma de Acción de 1995 y, por lo tanto, tampoco es útil para valorar el avance en la calidad de la educación.

Lo cierto es que ciento veinte millones de niños y niñas siguen sin estar escolarizados-as y al menos veintitrés países corren el riesgo de no lograr la educación primaria universal para 2015 (UNESCO, 2006).

En el sur de Asia, 23.5 millones de niñas no asisten a la escuela y en el centro y el oeste de África prácticamente la mitad de las niñas son también excluidas (UNICEF, 2005, p. 4).

A este panorama deben sumarse diez millones de niños y niñas en el mundo árabe que no están escolarizadas-os, miles de niños y niñas discriminados en Europa, cientos de miles de estudiantes que sufren de la pobreza y la inequidad en Norte y Sudamérica y 25% de las personas mayores de quince años que son analfabetas en Centroamérica, principalmente niñas y mujeres pobres, indígenas y residentes de las zonas rurales (PNUD, 2003, p. 31).

En el continente americano, muchos países han estado sometidos durante las últimas décadas a reformas políticas e institucionales que buscan la reducción del gasto público y la eliminación de programas sociales y económicos, con grave impacto en la educación.

A partir de esas reformas, buena parte de los estados latinoamericanos asumieron funciones apenas asistenciales y abandonaron las acciones garantistas de los derechos económicos, sociales y culturales, lo que ha provocado la contracción sustancial del financiamiento educativo y consecuentemente el agravamiento de las asimetrías.

En México, por ejemplo, conviven más de cinco millones de personas mayores de quince años de edad que no saben leer ni escribir (8.4% del total de la población), en su mayoría mujeres indígenas y habitantes de las zonas rurales; la tasa de analfabetismo llega hasta 50% en ciertas zonas y un número inestimable de analfabetismo funcional (Muñoz, s.f.a, párrafo 55).

En muchos casos, el presupuesto destinado a los ejércitos sigue creciendo en detrimento de la educación y a este ritmo, considerando las proyecciones más optimistas, la meta de lograr la educación primaria universal tomará al menos diez años más de lo esperado, pues en 2015 habrá todavía cuarenta y siete millones de niños y niñas que no asistirán a la escuela y cuarenta y siete países no cumplirán el objetivo de escolarización universal hasta prácticamente mediados del próximo siglo. En estos países, 75% de las niñas y niños tienen madres que tampoco cuentan con educación (PNUD, 2005, pp. 7-49).

En consecuencia, la búsqueda de oportunidades y alternativas debería facilitar una nueva lectura de los procesos de democratización en todos los ámbitos del quehacer público, en los que las personas menores de edad sean incluidas en la toma de decisiones y en los mecanismos de rendición de cuentas de los adultos.

El trabajo infantil doméstico, el remunerado y el que se realiza en condiciones de cuasiesclavitud, siguen siendo causas principales de explotación y violencia y uno de los factores que con mayor perversidad han apartado de la escuela a 250 millones de niñas y niños, casi una cuarta parte de los cuales ni siquiera han cumplido los diez años de edad (<http://www.hrea.org/conversations/child-labour.php>).

Se estima informalmente que en México existen 3.1 millones de jornaleros/as, un millón de los cuales son personas menores de dieciocho años, víctimas del trabajo infantil agrícola y urbano, que en su mayoría no reciben ninguna atención educativa del gobierno. Para tener idea de la dimensión del problema, hay que decir que 70% del rezago educativo lo aportan las familias jornaleras, que, además, se caracterizan porque las madres y padres de familia son analfabetas totales

o funcionales, o bien, se encuentran con un gran rezago educativo (Muñoz, s.f.a, párrafos 82-83).

El matrimonio, embarazo y maternidad de las adolescentes constituye una amenaza directa contra sus oportunidades educativas, que se agravan ante la ausencia de programas de educación para la sexualidad, que han recrudecido la pandemia del VIH/sida e impiden la construcción de una masculinidad sensible, responsable y feliz.

La protección de las niñas y las adolescentes contra las causas de exclusión relacionadas con la sexualidad y la violencia de género en la escuela no sólo constituye una exigencia mundial de primer orden, sino que implica y compromete a todo el dispositivo educativo, desde la producción de libros de texto y la construcción de instalaciones sanitarias, hasta la formación, contratación, sensibilización y capacitación de docentes.

Este reto para los años venideros debe sumarse a las muy conocidas formas de exclusión de las personas con discapacidad, de los grupos migrantes, de los y las privadas de libertad, de las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y culturales, sin dejar de nombrar a las personas que son brutalmente alejadas de la escuela a causa de los conflictos bélicos.

Se estima que al menos la mitad de los ciento veinte millones de niños y niñas que no reciben educación, se encuentran en países que sufren situaciones de conflicto o que los han sufrido recientemente. De los 3.6 millones de personas muertas en las guerras desde 1990, casi la mitad fueron niños y niñas (UNICEF, 2004, p. 10).

CALIDAD, CONTENIDO Y DIVERSIDAD

Hemos demostrado reiteradamente que el acceso escolar, por sí solo, no representa una garantía y que la necesidad de impulsar la educación de calidad, basada en el aprendizaje y en la vivencia de los derechos humanos, es requisito para desarrollar una resistencia eficiente contra todas las formas de exclusión y discriminación (Muñoz, s.f.b, párrafos 8-9), pues los estereotipos de género, las amenazas a la seguridad emocional de los niños y niñas y los *currícula* insensibles a la diversidad conspiran directamente contra la realización del derecho a la educación (Plan de acción de la primera fase, 2005-2007, del Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, párrafo 13).

La resistencia a que la educación funcione según sus propósitos fundamentales resulta en la negación de un aprendizaje significativo, pues el conocimiento que no se construya en el desarrollo de una personalidad respetuosa de los derechos humanos es un conocimiento de baja calidad. Consecuentemente, la única educación pertinente y adecuada es aquella que se base, realice y profundice los derechos humanos.

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

El derecho a la educación constituye una responsabilidad colectiva que implica el respeto hacia las particularidades de cada persona; es la praxis de la diversidad, en la medida en que el aprendizaje supone el reconocimiento y el respeto del otro y la otra y, por lo tanto, de la posibilidad del consenso, la aceptación del disenso y del diálogo respetuoso dirigido a la convivencia pacífica.

Si esperamos sistemas educativos que potencien las prácticas interculturales, estaremos en la obligación de reflexionar sobre la resignificación del Estado, por-

que la articulación de los procesos de democratización aparece hoy como el principal desafío de la transformación del sector público y del educativo en especial (en términos similares, Krawczyk y Vieira, 2003, p. 116).

Ese nuevo carácter de las relaciones políticas, económicas y territoriales parece ir sustituyendo el referente nacional por el regional o mundial (una tesis parecida se encuentra en Vélez, s.f.), motivo por el cual el propósito de fomentar el respeto de las civilizaciones distintas de la del estudiante (artículo 29, inciso c, de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña) sugiere que la cuestión de la interculturalidad debería incorporarse, de pleno derecho, en todos los sistemas educativos.

La necesidad de construir ciudadanías activas, inclusivas, responsables y autónomas debe levantarse también sobre la base de las culturas, las lenguas, las tradiciones autóctonas y el derecho consuetudinario, tanto como de la deconstrucción e interpretación de los derechos humanos. Actualmente, habitan cuarenta millones de indígenas latinoamericanos-as que hablan quinientas lenguas diferentes y una incalculable cantidad de dialectos.

Esa interacción en el ámbito de las autonomías de los pueblos y las personas construye un aprendizaje riquísimo y alienta el fortalecimiento de capacidades y oportunidades, pues a mayor trayectoria de experiencias educativas endógenas, aparece una mejor y más amplia preparación de los recursos destinados a la educación (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2003, p. 173).

Algunas tendencias internacionales defienden una concepción del derecho a la educación basado en estándares pedagógicos que proponen un sistema educativo uniformado y racionalista. Esos estándares podrían tener alguna importancia, pero también suponen relaciones formales, conceptuales y lingüísticas que reflejan un modelo patriarcalista, que se disfraza de cohesión social y termina siendo expulsor y discriminatorio; por ejemplo, en las poblaciones indígenas mexicanas ni el uno por ciento que ingresa en primaria logra entrar a la universidad (a diferencia del 17% de la población nacional), motivo por el cual las exclusiones de las oportunidades educativas en México tienen destinatarios muy precisos, que se pueden resumir en una frase: las poblaciones pobres reciben una educación empobrecida (Muñoz, s.f.a, párrafos 66-78).

Por su propia esencia, ese modelo teme a su pronosticada defenestración y quizá por eso insiste en sujetar todos los procesos de socialización 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 incompatible con la interculturalidad. La presión dirigida hacia la consolidación de un único idioma para los pueblos indígenas, por ejemplo, es una muestra de esa intolerancia que ha potenciado el patriarcalismo.

La pretensión de eliminar en nuestros-as jóvenes sus lenguajes propios y su expresividad peculiar, también es una forma de violencia contra ellos y ellas que nada tiene que ver con el requerimiento de límites en su formación.

El derecho a la educación de cada pueblo 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 enriquecimiento de modalidades educativas basadas en las propias realidades y aspiraciones de los pueblos.

Sin embargo, el nuevo concepto de la educación en la interculturalidad es al-

tamente reactivo para los sistemas convencionales, que le temen como al vacío, pues desborda el planteamiento mecánico de su pedagogía para las demandas del mercado.

Según el modelo predominante de los sistemas educativos tradicionales, el aprendizaje se considera un *producto*, así como la naturaleza se convierte en bien objeto del comercio. Los mismos sistemas de protección de los derechos humanos han sucumbido algunas veces a esa tendencia y rechazan la supremacía de los derechos económicos, sociales y culturales, a los cuales se ha atribuido formalmente un carácter “programático” o “progresivo”.

El imperativo “programático” de los derechos económicos, sociales y culturales es motivado por una racionalidad que produce desigualdad, porque se centra en un concepto de Estado que se nutre de la disfuncionalidad operativa derivada de la mala distribución de la riqueza.

En la práctica, entonces, el carácter progresivo de estos derechos humanos ha significado una autorización para que los Estados los violen. En la educación, hemos experimentado más bien una regresividad aguda, no sólo porque siguen sin asistir a la escuela millones de niños, niñas y adolescentes, sino también porque los contenidos de la educación en muchos casos atienden más a las necesidades de los empleadores que a las aspiraciones legítimas de las personas y bloquean, así, la construcción de los aprendizajes, con las consecuencias que hemos advertido a lo largo de la exposición.

LA EXTENSIÓN DE LA MEMORIA

Debo decir, sin embargo, que ninguna de esas aspiraciones constituye voces nuevas en la historia, porque el mundo ha crecido con esas raíces y la esperanza también aprendió a obtener sus frutos desde la infancia de la humanidad. El carácter histórico de los derechos humanos tiene como base una pulsión vital que difícilmente se puede detener y que está presente en toda ecología, en todo cuerpo y movimiento.

Cada sueño y cada lucha abren surcos. De la misma forma, cada norma del derecho en los viejos anaqueles de la ONU trata de la memoria viva de los pueblos, las personas, las niñas, las abuelas que vivieron levantando su palabra en contra de la opresión y la muerte. Hasta aquí llegan esas voces. Desde aquí florece el aprendizaje que dejaron las penurias. Ahora nos toca dar sentido a esa memoria para que no haya más desigualdad; nunca más puertas cerradas; nunca más aulas vacías.

Si a pesar de todo nada pasa, será tiempo de empezar de nuevo y mirar lo que hemos hecho con el más simple de los derechos y la más ardua de las conquistas, que es vivir y crecer con los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, G. (1999). *La cara oculta de la escuela*. España: Centro de Publicaciones de la Universidad de Málaga, col. Estudios y Ensayos.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2004, enero-marzo). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20).
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. París: Editions du Seuil.
- Ghaida, D. & Klase, S. (2004, mayo). *The economic and human development costs of missing the Millennium Development Goal on Gender Equity*. World Bank.
- Greig, A. et al. (2000, mayo). *Men, masculinities: Development: broadening our work*

- towards gender equality. UNDP. Gender in Development, serie Monografías núm. 10.
- Herrera, J. (2005). *De habitaciones propias y otros espacios negados. Una teoría crítica de las opresiones patriarcales*. Bilbao, España: Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Deusto.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2003). *Campaña educativa sobre derechos humanos y derechos indígenas*. San José.
- INSTRAW (2005). *Human Rights of Women: New Challenges. Beijing at 10: Putting policy into practice*.
- Krawczyk, N. y Vieira, V. (2003). Estudios comparados nas análises sobre política educacional da América Latina. En *América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada* (p. 116). Sao Paulo: Cortez Editora.
- Krishnamurti, J. (1941). *Notas auténticas de las conferencias y discusiones en Ojia y Sarobia 1940*. México: The Star Publishing Trust.
- Lagarde, M. (2001). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Leahey, T. y Harris, R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall.
- Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Maturana, H. y Varela, F. (1998). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Matz, P. (2002). *Costs and benefits of education to replace child labour*. ILO. International Programme on the Elimination of Child Labor (IPEC).
- Millennium Project. Task Force Education (s.f.). *Toward universal primary education: investments, incentives and institutions*.
- Muñoz, V. (s.f.a). *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación. Misión a México*. A/HRC/14/25/Add.4.
- Muñoz, V. (s.f.b) *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. E/ CN.4/2005/50.
- Peoples Movement for Human Rights Learning (PDHRE) (s.f.). *Transforming the patriarchal order into a human rights system toward economic and social justice for all*. Nueva York (www.pdhre.org).
- PNUD (2003). *Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá*.
- _____. (2005). *Informe sobre desarrollo humano 2005: La cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*. Nueva York.
- UNESCO (s.f.). Asia and Pacific Regional Bureau for Education on behalf of the Sub-regional EFA Forum for East and Southeast Asia and the UN Thematic Working Group on EFA. *Guidelines for Preparing Gender Responsive EFA Plans*.
- UNICEF (2004). *Estado mundial de la Infancia. 2005. La infancia amenazada*. Nueva York.
- UNESCO-Institute for Statistics (2005). *Global education digest*, Montreal.
- UNESCO (2006). *Global Monitoring Report* (EFA).
- UNICEF (2005, abril). *Progress for children. A report card on gender parity and primary education*. núm. 2.
- Vélez, C. (s.f.). *La libertad de enseñanza en un contexto intercultural, su dialogicidad y sus retos en la globalidad*. Recuperado de www.genesis.amigomed.edu.co
- World Economic Forum (2005). *Women's Empowerment: Measuring the Global Gender Gap*. Geneva.