

Valores

Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos

Jorge Osorio Vargas

Resumen

El artículo aborda el tema de la Educación en Derechos Humanos desde su consideración como un tema de la modernidad educativa crítica. La caracterización de esta última permite, a su vez, analizar y reconocer algunas posibilidades y tensiones que se producen ante la necesidad de generar condiciones institucionales, profesionales, metodológicas y éticas para el diseño de programas educativos que consideren en sus propuestas la incorporación transversal de la Educación en Derechos Humanos. Ello, en un contexto de transición democrática y ambigua modernización económica que supone reconocer una comunidad que tiene su historia y memoria.

El autor reconoce instancias que representarían un giro en torno al ambiente economicista de principios de la década pasada, para situarse en un enfoque interpretativo de la complejidad, donde las políticas han de tener primariamente un sentido ético y luego disciplinar, suponiendo ello nuevas definiciones acerca del rol de la educación en la construcción de la democracia y equidad. En este sentido, se enfatiza la pedagogía de la ciudadanía como el tema que más distinguiría a las reformas, las cuales tienen a la base un replanteamiento de la relación mercado - educación, gestión instrumental - gestión proactiva, escolarización - gestión del aprendizaje, etc.

Palabras claves: Derechos Humanos – educación - ciudadanía

Summary

This article approaches the subject of the Education in Human rights from a consideration like a subject of critical educative modernity. To characterize this last one allows us, as well, to analyze and to recognize some possibilities and tensions that take place before the necessity to generate institutional conditions, professional, methodological and ethics for the design of educative programs that consider in their proposals the transversal incorporation of the Education in Human rights. This, placed in the context of transition to democracy and the ambiguous economical modernization supposes to recognize a community that has its history and memory. The author recognizes instances that would represent a turn around in the economical atmosphere of principles of the last decade, to locate itself in a interpretative approach of the complexity, where the politics would have primarily an ethic sense to be able soon to impulse discipline, supposing this, new definitions about the roll of education in the construction of democracy and fairness. In this sense, pedagogy of the citizens is emphasized as the subject which would distinguish the reforms, which have in their base a reframing of the relationship between market and education, instrumental management- proactive management, schooling – management of learning, etc.

Key words: Human rights – education - citizens

1. Introducción: La reconstrucción ciudadana de las reformas educativas

Las reformas educativas se han transformado en un tema movilizador de las agendas públicas de nuestros países. Ante los desafíos de la modernización económica requerida por la globalización, los diagnósticos y las políticas sociales han puesto de relevancia la importancia estratégica de invertir en educación. Organizaciones financieras multilaterales han reiterado este principio, desarrollando una nueva “política” de la educación en nuestro continente. El escenario que se genera en los años noventa está caracterizado por el predominio de un discurso modernizador de la gestión del sistema escolar, por un sello productivista en la definición de las finalidades y funciones sociales de la educación y por una macrointerpretación de la relación de la educación, el mercado y el mundo de trabajo que genera estrategias de cambio ligadas a los requerimientos del capitalismo tardío. Las reformas reestructuradoras de los noventa plantean discursos de equidad, calidad, diversidad y eficiencia¹, y establecen un entramado técnico que asocia la eficiencia de la gestión educacional con la descentralización del sistema nacional, la autonomización de los centros escolares, la asignación de roles activos a los docentes, la adecuación de los currículum a las realidades locales y la participación de las familias en el proceso educativo.

¹ Véase, Cox, Cristián (1997): “La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación, Ministerio de Educación, Santiago.

El discurso y las prácticas de las reformas de los noventa han sido documentados por diversos estudios, creándose un espacio de controversias entre los diversos actores de las políticas educativas². Sin embargo, aún están en curso los debates, y es posible vislumbrar desde diversos organismos internacionales procesos de revisión, que junto con las evaluaciones disponibles de los resultados de las acciones emprendidas en los países, nos permite hablar en el fin de la década del comienzo de una segunda generación de controversias dentro del ciclo mayor que se inicia, a nuestro entender, con la Conferencia de Jomtien en 1990 y las lecturas particulares que de ella realizaron las diversas agencias que convocaron el evento.

Documentos recientes de la Unesco, las Declaraciones de los Ministros de Educación de la región y las Cumbres Presidenciales expresan un cierto giro en relación con el ambiente economicista de principio de década y abren la agenda a nuevas definiciones estratégicas sobre el rol de la educación en la construcción de la democracia, en la creación de una nueva sociedad educativa más igualitaria y que debe procesar los cambios paradigmáticos que se generan en la ciencia, en la tecnología y en los medios de información, desde un enfoque de complejidad, para el que el sentido de la educación debe ser ético y no única y condicionadamente económico³. Desde estas orientaciones, la construcción de la ciudadanía es el tema que más distinguiría a las reformas innovativas⁴, replanteándose las relaciones entre mercado - educación, gestión instrumental - gestión proactiva, escolarización - gestión del aprendizaje continuo, entre otras⁵.

En este marco de cuestiones disputadas emerge la evidencia de que cualquier enfoque determinista caricaturiza la educación y sesga de tal manera las reformas que termina por desafectar a los principales protagonistas, generándose la ingobernabilidad de estas y una consecuencia excluyente. Por lo dicho, a principios de los noventa era difícil construir un discurso educativo y una fundamentación pedagógica de las reformas a partir de la ciudadanía y los derechos humanos. Esta falta de sintonía con los gestores y decisores de las políticas se debía al predominio de un discurso mercadista y a una confianza casi absoluta en que el cambio de la educación provendría de la modernización instrumental de la gestión del sistema escolar. Ahora constituye un desafío -al comenzar el siglo XXI- construir una propuesta ciudadana que, desde un enfo-

² Véase, Gimeno Sacristán, José (1998): "Poderes Inestables en Educación", Morata, Madrid; Gimeno Sacristán, José (1997): "Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo Educativo", Lugar Editorial, Buenos Aires; De Tommasi, Livia y Otros (Org) (1996): "O Banco Mundial e As Políticas Educacionais", Cortés Editora, Sao Paulo; Edwards, Verónica y Osorio, Jorge (1995): "La Construcción de las Políticas Educativas en América Latina: Educación para la Democracia y la Modernidad Crítica en Bolivia, Chile, México y Perú". Tarea. CEAAL, Lima; Puigróss, Adriana (1997): "La Otra Reforma", Goberna, Buenos Aires; Ratino, Luis (1995): "La Crisis de la educación. El Papel de la Retóricas y el Papel de la Reformas". en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos N°s 3 y 4, México, 1995; Apple, M.W. (1996): "Política Cultural y Educación", Morata, Madrid.

³ Véase el documento de UNESCO. CEAAL, CREFAL, INEA (1998): "Hacia una Educación sin Exclusiones", Santiago, pp. 11-28; Lavin, Sonia (1996): "Educación y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe", CAB, Santa Fé de Bogotá.

⁴ Ratino, Luis, op. cit.

⁵ Tedesco, Juan Carlos (1995): "El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna", Anaya, Madrid.

que de proactividad y complejidad, establezca las coordenadas de una política que implique el desarrollo de capacidades críticas entre los actores de las reformas educativas, una gestión eficiente y participativa del sistema escolar, una nueva conectividad de la educación con la economía y la tecnología y el establecimiento de una cultura democrática que los habilite para actuar como *protagonistas de sociedades justas y no discriminatorias*. Al cabo de una década de debates sobre las reformas educativas es evidente que deben ser esencialmente construcciones sociales cuyo elemento decisivo sea su capacidad de establecer *sentidos para la acción transformadora*, promover y reconocer sujetos en igualdad de condiciones para participar. Han fracasado los intentos ilustrados y las “reformas de diseño”. Las reformas deben ser esferas públicas sometidas al escrutinio ciudadano y aunque condicionadas por las dinámicas asimétricas del poder, representan escenarios de constitución de sujetos y de procesamiento contradictorio de las lógicas sociales de los diversos actores ciudadanos. Esto implica entender de nueva manera los liderazgos reformadores, aceptar la construcción plural de las agendas del cambio educacional y construir públicamente, a través de los medios de la democracia participativa, las orientaciones generales - los valores- y las acciones estratégicas que supone un cambio institucional.

2. Modernidad crítica y educación: Valores, ciudadanía y derechos humanos

A nuestro entender, el debate sobre las reformas nos sitúa en la necesidad de definir una propia modernidad educativa, entendida esta como el imaginario razonado que da sentido a las prácticas educativas, sociales y políticas que se emprenden, una episteme práctica para la acción educativa. Seis cualidades deberían identificar esta modernidad:

- a) Una modernidad que elabore las relaciones de poder que se establecen en la educación, revalorando el tema del vínculo pedagógico como algo central del proceso educativo, en cuanto espacio comunicacional de negociaciones culturales y de saberes. Esto plantea a los educadores un procesamiento de las narrativas de los actores de la relación pedagógica y un desmontaje de las prácticas autoritarias en las instituciones educativas⁶.
- b) Una modernidad que sea una nueva manera de entender y practicar la educación para la democracia. La relación entre la reflexión pedagógica y la ciudadanía democrática tiene una historia que quisiéramos plantearla brevemente aquí: en las sociedades desarrolladas la transformación acelerada de los públicos demandantes de educación y la ampliación de los derechos sociales reconocidos por el Estado, condujeron a la expansión de proyectos educativos tendientes a hacer viable la participación ciudadana. Versiones centradas en el fortalecimiento de la responsabilidad social de los individuos (pragmatismo liberal), en la formación de virtudes cívicas (republicanismo) y en el asociativismo civil

⁶ McLaren. Peter (1997): “Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora”, Paidós, Barcelona.

(comunitarismos) produjeron el desarrollo de una educación democrática que llegó a la escuela y a las comunidades bajo diversas modalidades e impulsadas por diversos sujetos⁷. En estas mismas sociedades, en los años sesenta, emergen, como contrapartes críticas del ejercicio de la ciudadanía liberal, movimientos sociales que desarrollan una nueva reflexión en torno a la construcción ciudadana de las democracias: especialmente el feminismo y el ecologismo político sistematizaron un concepto libertario de ciudadanía, que trajo como consecuencia el entendimiento de esta como una condición plural. La educación ciudadana, bajo este enfoque, debía entenderse como un proceso formativo de las identidades individuales y colectivas en el contexto del sistema de redes que sostienen los poderes en la sociedad. Esta versión trajo consigo debates muy significativos para las reformas educacionales pues cuestionó la tendencia a eliminar la función cívica de las escuelas en beneficio de políticas condicionadas solo a las dinámicas del mercado del trabajo (tensión entre “civismo” y “productivismo”).

- c) Una modernidad que promueva una “ciudadanía de la diferencia”, proponiendo una educación que valora el pluralismo y respeta los derechos de las minorías y de los diversos grupos culturales; que propicie procesos de construcción de identidad desde los contextos particulares de cada sujeto. Considere las condiciones particulares de cada comunidad para ampliar la dinámica de producción de los derechos que surgen de las demandas propias de la “diferencia” (género, lengua, etnia, edad, etc.). Desarrolle no solo un discurso de crítica, sino también de posibilidad, por tanto se asocie a dinámicas colectivas destinadas a crear nuevos órdenes. Promueva que se expliciten los proyectos educativos de las escuelas y las comunidades, generándose procesos comunicativos destinados a evidenciar los valores sobre los cuales se desarrollarán los procesos educativos.
- d) Una modernidad que plantee que los educadores y educadoras sean capaces de construir “estimativas éticas” en su trabajo, a la vez que se constituyen en protagonistas de la sistematización del conocimiento y de los aprendizajes. Son “profesionales de la acción”⁸ y su “maestría” está en desarrollar un saber-hacer reflexivo-transformativo.
- e) Una modernidad que desarrolle una “teoría pública” acerca de las relaciones educativas, teniendo como horizonte intencional la construcción social de un orden sin discriminaciones⁹. Desde este punto de vista, la reflexión pedagógica se constituye en las relaciones de poder y en los diversos espacios de representación social y cultural que se dan en la sociedad y en la escuela, recuperando como “estrategia” las tradiciones democráticas modernas, que valoran la acción educativa como una formación de sujetos sociales, capaces de intervenir en procesos de pro-

⁷ Kymlicka, W. y Wayne, N. (1996): “El Retorno del Ciudadano. Una Revisión de la Producción Reciente en Teoría de la Ciudadanía”, en la Política N° 3, Paidós, Barcelona.

⁸ Schön, Donald (1998): “El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando Actúan”, Paidós, Barcelona.

⁹ Giroux, Henry (1993): “La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía”, Siglo XXI, México.

ducción cultural con alcance político colectivo o comunitario. Este principio viene a cuestionar la versión liberal individualista de la democracia, centrada solo en sus procedimientos, e inspira una perspectiva alternativa: la de una pedagogía ciudadana emancipatoria, centrada en el aprendizaje de los derechos democráticos para que sean ejercidos realmente en todos los ámbitos de la vida social y que valora la pedagogía como una esfera de reflexión de lo “público”¹⁰.

- f) Una modernidad que sea una forma de producción cultural: metodológicamente se trata de direccionar la construcción social de la ciudadanía como un proceso vital en el cual se experimentan las relaciones sociales conflictivas, se aprende a resolver las tensiones de manera pacífica y se constituyen las identidades y diferencias en medio de un sistema complejo de representaciones simbólicas. Así dicho, la educación ciudadana es una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos actuar responsablemente en la vida pública. Por ello, la ciudadanía activa y participante es definida como un atributo que trasciende lo jurídico y se plantea como una condición social y cultural de la propia democracia. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es constitutivamente un “saber-hacer” en la medida que conjunta conocimiento-actuación y valor¹¹.

3. Valores, Educación de los Derechos Humanos y Reformas Educativas

Hemos dicho que el desafío de desarrollar la Educación de los Derechos Humanos (EDH), en nuestros contextos de híbridas transiciones democráticas y de una ambigua modernización económica, nos exige replantearnos el sentido de las discusiones acerca de las políticas educativas. Tenemos la impresión de que paulatinamente se va atenuando el enfoque llamado por algunos *productivista*, que hace descansar toda la reforma educativa en su intención de crear capacidades de competitividad en el marco de la transnacionalización económica y de la necesaria reconversión productiva que ella exige a los países de la región. En los foros internacionales, se está reponiendo la idea de que la cuestión central de la política educativa no es sólo de carácter instrumental (adecuación de la educación a los requerimientos laborales de nuestro capitalismo tardío) sino un asunto relacionado principalmente con el sentido, la orientación y la calidad ética de la educación. Paulatinamente ocurre una mayor cercanía entre los enfoques que ponen el acento en la necesidad de modernizar la educación en un sentido instrumental y las visiones que plantean la necesidad de reconceptualizar pedagógicamente la llamada redistribución social de las responsabilidades en la educación actual. La agenda educativa se está con-

¹⁰ Giroux, Henry (1997): “Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas”, Paidós, Barcelona.

¹¹ Leff, Enrique (1998): “Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder”, Siglo XXI – PNUMA, México.

figurando, como un legítimo interrogatorio acerca del “sentido” de la educación y de la necesidad de establecer esferas públicas (estatales y no-gubernamentales) que establezcan nuevos contratos sociales y éticos para la educación.

La realización de la EDH supone un enfoque interpretativo de la complejidad pública de la educación; no sólo por la interrelación que tienen los distintos niveles del sistema educativo escolar sino porque esta se refiere, en un sentido amplio, a un conjunto de ámbitos y de prácticas que están fuera de la escuela. En el pasado reciente, algunos textos han empleado el concepto de sociedad educativa para acentuar la idea de una responsabilidad activa de las comunidades y de la sociedad civil en la satisfacción de las necesidades de aprendizajes de los individuos y de los colectivos, creándose, de esta manera, las condiciones para una sustentabilidad educativa del desarrollo humano. Constituidas por las capacidades y competencias que deben adquirir hombres y mujeres, a través de procesos de formación continua, en la escuela y fuera de ella, para ejercitar de manera eficiente los deberes y derechos propios de una ciudadanía democrática y de una cultura productiva no excluyente. En resumen: La discusión acerca de las políticas educativas es primariamente ética y luego disciplinar. Tal como lo hemos señalado, el desafío crucial es sentar las bases de proyectos educativos integradores de las diversas dimensiones del desarrollo humano, que hagan éticamente sustentables la ciudadanía democrática. Esto significa reconocer la importancia de promover una agenda pedagógica cuyas coordenadas sean temas como las posibilidades de la comunicabilidad humana y la construcción de lo común y de sus sentidos, a través de una reflexión pedagógica argumentativa y creadora de nuevos horizontes interpretativos e intencionalidad ética. Al respecto, debemos plantearnos algunas interrogantes: ¿cuál es la densidad ética y cultural de los cambios que están en curso a nivel de las políticas educativas de la región? ¿Qué sentido de lo común tiene la educación en la construcción de una nueva modernidad o modernidad crítica, de una economía justa e integradora, de una democracia participativa y sustentada en una ciudadanía activa, de una cultura de tolerancia y de respeto a los grupos étnicos, de una cultura no sexista y no discriminatoria? ¿Puede conducirnos a esta densidad ética solo una mirada instrumental centrada en la modernización de la gestión del sistema educativo como tema absoluto de la agenda?¹².

¹² Una reciente revisión de la relación entre Educación Ética Ciudadana y Valores se encontrará en: Bárcena, Fernando (1997): “El Oficio de la Ciudadanía. Introducción a la Educación Política”, Paidós, Barcelona; Payá Sánchez, Montserrat (1997): “Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: Aproximación Conceptual”, Desclée De Brouwer, Bilbao; Rubio Carracedo, José (1996): “Educación Moral, Postmodernidad y Democracia”, Trotta, Madrid; Cortina, Adela (1998): “Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía”, Alianza Editorial, Madrid; Vidal, Marciano (1996): “La Estimativa Moral. Propuesta para la Educación Ética”, PPC, Madrid.

4. Educación en Derechos Humanos como Educación Valoral: Aspectos conceptuales y programáticos

El tema de este apartado se fundamenta en la sistematización de los saberes pedagógicos y metodológicos que la EDH ha acumulado bajo las dictaduras militares y durante las transiciones democráticas aún en curso en la región. Uno de los aspectos principales de esta experiencia acumulada, y que se debe reflejar de manera directa en la agenda de la EDH, es su definición como educación en valores. La revaloración de la dimensión ético-comunicacional en los procesos educativos ha conducido a que la EDH plantee como algo central la cuestión de la construcción de lo común en la sociedad, en un contexto donde la tendencia se dirige hacia un individualismo exacerbado, a un distanciamiento de los ciudadanos con respecto de la gestión política, y al descrédito, en varios países de la región, de las organizaciones políticas, como consecuencia de la corrupción y de la influencia de poderes tácticos. Es, precisamente, la necesidad de realizar una reflexión pedagógica acerca de las posibilidades de construir el sentido de lo común¹³, lo que nos lleva a subrayar la importancia de la EDH: los derechos humanos se manifiestan como una oportunidad civilizatoria para establecer un acuerdo ético, con proyecciones públicas, que puede llegar a darle un sustento ético-cultural a la democracia¹⁴, en la medida que todos los ciudadanos y ciudadanas reconocen el repertorio de valores contenidos en los instrumentos internacionales de los derechos humanos y se comprometen a hacerlos valer bajo cualquier condición. Entender la EDH como una modalidad de educación en valores, exige plantearse los recursos simbólicos con que cuenta la EDH frente a la escuela y la sociedad, y, específicamente, los dilemas y tensiones que se presentan cuando se deben incorporar transversalmente los derechos humanos en los proyectos educativos de los centros escolares, tal como se plantea en las reformas educativas en curso.

✧ Debemos colocar nuestra mirada en la dinámica institucional, técnico-metodológica, profesional y cultural que se manifiesta en los procesos de elaboración de estos proyectos educativos. Esta estrategia de incorporación de los derechos humanos implica una serie de potencialidades, pero también dificultades y resistencias. En la construcción de proyectos educativos aparecen, con máxima visibilidad, las inercias de la cultura escolar, los micropoderes actuantes en la escuela y la, por lo general, fatigada capacidad de los educadores y educadoras para innovar, investigar e intervenir de manera crítica y transformadora su propia práctica y la vida de la escuela en general.

Otro aspecto clave que se debe tener en cuenta para analizar las posibilidades de una educación en valores incorporada a través de los proyectos educativos de centro, es la consideración del marco contextual donde se pretende

¹³ Usamos la expresión de GADAMER, en Gadamer, Hans Georg (1993): "Verdad y Método, vol. 1, Sígueme, Salamanca, pp. 48 y ss.

¹⁴ Salvat, Pablo (1991): "Hacia una Nueva Racionalidad: La Tarea de Construir un Paradigma Basado en los Derechos Humanos, en Magendzo, Abraham (ed.), ¿Superando la Racionalidad Instrumental?, PIIE, Santiago. Rubio Carracedo, José (1996): "Ciudadanía Compleja y Democracia", en Rubio Carracedo, José y Rosales, José María (eds.): "La Democracia de los Ciudadanos", Contrastes, Málaga.

que se desarrolle esta estrategia. La elaboración de proyectos de EDH en los centros escolares exige un ambiente global facilitador y una iniciativa central que los anime y favorezca, así como un clima cultural y político que los valore. En varios estudios sobre las transiciones de los regímenes autoritarios a los regímenes democráticos, se sostiene que la llamada “cuestión” de los derechos humanos se ha referido más a los asuntos “pendientes” que provienen del pasado autoritario (justicia, reparación, verdad), que a la creación de bases culturales e institucionales para una nueva política de derechos humanos. Sobre este segundo aspecto no se ha producido un debate público cabal acerca de cuáles deberían ser las iniciativas estatales. Lo más relevante ha sido la incorporación de los instrumentos internacionales de los derechos humanos en los ordenamientos constitucionales, existiendo una aproximación tímida o discontinua a la implementación de la EDH en el sistema escolar¹⁵.

Cada vez que la tendencia ha comenzado a orientarse en este segundo sentido, a través de iniciativas públicas o no gubernamentales, la emergencia de acontecimientos simbólicos o judiciales (juicios a militares, violencias, debates sobre cuestiones ético-culturales polémicas para la derecha) ha colocado a estas iniciativas en suspenso. Esta situación debe alertarnos acerca del peso que tienen las repercusiones simbólicas y políticas del pasado autoritario en las orientaciones de la EDH a nivel escolar y en la selección de los contenidos de derechos humanos que se deben enseñar en la escuela. La EDH, y otras acciones culturales, que por su carácter y contenido, resguardan la memoria histórica de las violaciones de los derechos humanos, ocurridas durante el régimen militar, son percibidas por los actores políticos como un factor conflictivo y que “despierta” desencuentros profundos entre los ciudadanos¹⁶.

Rescapitulando lo que hemos sostenido, la EDH tiene tres significados fundacionales.¹⁷ En primer lugar, la EDH es una acción cultural necesaria para conservar en nuestros países la capacidad ética de conocer y comprender sus historias recientes. Debe ser un proyecto educativo orientado a la creación de condiciones culturales y simbólicas que nos acerquen al ideal de que “nunca más” se produzcan violaciones sistemáticas de los derechos humanos como las que vivimos en el pasado. En este plano, la EDH debe entenderse como una pedagogía de la memoria, no solo como una fuente de recordatorios, sino como una pedagogía propositiva en el orden de los valores, dirigida a construir, desde el aula misma, personalidades que asuman los valores y las actitudes necesarias para hacer de los derechos humanos un horizonte ético intransable. En segundo lugar, la EDH debe desarrollarse en la perspectiva de asumir los nuevos requerimientos culturales y ciudadanos de las épocas post autoritarias. Los contra-

¹⁵ Véase Osorio, Jorge (1993): “Notas sobre la Política de los Derechos Humanos en Chile”, en Osorio, Jorge y Gallón, Gustavo (eds.), “Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo en América Latina”, Bogotá; CELARE (1997): Educación para la Democracia. Un Desafío para América Latina”, Santiago; Mejía, Marco; Raúl y Restrepo Gabial (1997): “Formación y Educación para la Democracia en Colombia”, UNESCO – Instituto Luis Carlos Galán, Santa Fé de Bogotá; Tarea – USAID (1997): “Educación y Ciudadanía: Propuestas y Experiencias”, Tarea, Lima; Centro Poveda – Proyecto Nova América – Yachay Tinkuy (1998): “Hacia una América Latina Diferente. Democracia, Derechos Humanos y Educación”, Cochabamba.

¹⁶ Bronkhorst, Daan (1995): “Truth and Reconciliation”, Amnesty International, Amsterdam; Basombrio, Carlos (1996) “¿... y Ahora qué? Desafíos para el Trabajo por los Derechos Humanos en América Latina”, Diakonia, La Paz.

dictorios procesos de modernización económica y la difícil consolidación de una institucionalidad plenamente democrática son los nuevos contextos de la acción educativa para el respeto y promoción de los derechos humanos. En este sentido, la EDH debe presentarse como una búsqueda argumentada de nuevos sentidos para la política, que coloque de relieve valores como la solidaridad, la tolerancia, la participación ciudadana y otros. La EDH debe ser entendida como una temática cuya razón de ser está en contribuir a la construcción de una ética civil que vertebre y otorgue sentido a la reconstrucción de la política democrática. Por último, la EDH debe plantearse como una orientación pedagógica comprensiva y crítica, capaz de desarrollar en los diversos ámbitos sociales del aprendizaje, en particular en la escuela, capacidades de juicio crítico, de deliberación creativa, de resolución pacífica de los conflictos, de tolerancia, de no discriminación, de participación ciudadana. Esta acción educativa debe realizarse para dar sustentabilidad ética a los procesos de construcción democrática, a la vez que debe desarrollar competencias ciudadanas en los jóvenes y en los adultos, que les permitan un pleno ejercicio de sus derechos individuales y colectivos de ciudadanía¹⁷.

5. Cuestiones disputadas

Tomando en cuenta estas cualidades de la EDH como una educación valoral, emergen un conjunto de afirmaciones que debemos considerar: La EDH promueve el desarrollo humano y la participación de los ciudadanos y ciudadanas, de modo que estos aprecien, comprendan y profundicen los valores del modo de vida de la democracia, lo que supone: potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación, y promover:

- la autonomía personal,
- la construcción de criterios argumentales para la resolución de los conflictos,
- la apertura a la reciprocidad y al respeto de la diversidad y de las diferencias que existen en la sociedad, desarrollando comportamientos tolerantes, no sexistas y no discriminatorios.

Sin embargo, estas definiciones generan un debate muy relevante, que por lo demás tiene, en la reflexión pedagógica, una larga trayectoria¹⁸: ¿es posible enseñar los valores?, ¿vale la pena enseñar la virtud? Es muy oportuno situar estas controversias en el marco de las discusiones sobre política educativa. La versión predominantemente instrumental de la modernidad, que ha sido analizada por diversos autores¹⁹, ha tendido a orientar la educación hacia unos modelos donde lo más importante es la adquisición de competencias instrumentales. La educación en valores y de las virtudes públicas ha quedado pos-

¹⁷ Una reciente recapitulación sintética de la Educación en Derechos Humanos a nivel global se encuentra en Tuvilla Rayo, José (1998): "Educación en Derechos Humanos: Hacia una Perspectiva Global", Descleé de Brouwer, Bilbao.

¹⁸ Ver, Payá Sánchez. op. cit.

¹⁹ Ratinoff, Luis, op. cit.

tergada por las reformas educativas realizadas bajo el enfoque restringido de las modernizaciones técnicas.

En este enfoque tecnicista-instrumental, más importante que la solidaridad o el respeto de los derechos humanos, es la habilidad de saberse situar bien, social y laboralmente, y la trama escolar consiste en crear las aptitudes para que el niño o el joven vaya tejiendo la red de relaciones y habilidades que le permitirán conseguir tal propósito social. Se trata de formar para el trabajo, pero sin cuestionar el sistema de relaciones sociales que se dan en la producción y en las empresas. El plan curricular se configura como una yuxtaposición de disciplinas autosuficientes, que reducen los conocimientos científicos a fragmentos desarticulados y compartimentados, cerrados en sí mismos e incomunicados con las demás áreas del saber. La enseñanza se restringe a un didactismo de contenidos y predomina el "magistro-centrismo". La enseñanza-aprendizaje se organiza en forma de una programación detallada y sistemática, orientada por objetivos precisos y cuantificables, con metas escalonadas y patrones de desempeño verificables. El método se reduce a procedimientos tácticos en el aula. No será posible desarrollar la EDH, en perspectiva de una modernidad crítica, en un marco donde lo preponderante es solo constituir individuos técnica y socialmente diestros, formados para actuar únicamente según una racionalidad instrumental.

Si este tipo de educación se hace dominante, los ideales de autorrealización, autonomía y reciprocidad, que hemos identificado como constituyentes de una EDH, irán quedando en el vacío, restándose posibilidades para reconstruir la educación y con un sentido crítico²⁰. Asumir este sentido pleno de la formación humana significa que la educación adopte, como estrategia, la construcción de las capacidades para que los sujetos del proceso educativo constituyan su identidad desarrollando un sentimiento de pertenencia y responsabilidad comunitaria. Este concepto de la formación humana se fundamenta en la idea de que los individuos se socializan y aprenden en el ámbito de una comunidad, que los nutre culturalmente. La EDH no es viable sin esta referencia a una comunidad y a su memoria; referencia compleja si reconocemos que la memoria de la comunidad, en nuestros países, es tanto fuente de identidad y reconocimiento común, como de recordatorios contradictorios, que hacen referencia a daños aún no reconocidos, ni sancionados, ni olvidados, ni perdonados²¹. Cuando planteamos una posición crítica a los enfoques técnico-instrumentales que han orientado las transformaciones educativas en la región no estamos negando el valor de los saberes técnicos.

Reconocemos que el saber técnico es un patrimonio de la humanidad y que deben ser enseñados cada vez con más rigurosidad y con el apoyo de didácticas atractivas y eficientes. ¿Cómo dejar de transmitirlo si él constituye un factor de superación humana y de desarrollo material? Sin embargo, ¿qué impide que, junto a la transmisión de los contenidos acumulados por la ciencia y la técnica, la escuela haga lo mismo con la historia del sufrimiento humano y de las violaciones a los derechos de las personas, educando en la necesidad de

²⁰ Cortina, Adela (1994): "La Ética de la Sociedad Civil", Anaya, Madrid, pp. 25 y ss.

²¹ Véase: Yerushalmi, y Otros (1989): "Usos del Olvido", Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

respetar criterios éticos universales, exigibles socialmente en razón de valores compartidos?²². Es preciso que en la agenda de la EDH se asuma la temática de la memoria histórica, en cuanto tema cultural y ético relevante en nuestra sociedad. Aceptarlo es un reto para EDH, pues la pone en contacto con los temas propios de una ética de la pérdida, del perdón y de la verdad. ¿Cómo debemos trabajar estos temas desde la EDH para que no nos dejemos llevar casi fatalmente por el vértigo que se provoca en una relación sorda entre la ira de un sujeto violado y el orgullo de los que se creen vencedores? Esta es una interrogante de primer orden para la educación en tiempos de transición democrática postautoritaria, sin embargo, no estamos en condiciones de saber cuál es la capacidad de procesar estos dilemas éticos desde la escuela. Sin dudas, este es un test de la propia competencia de la escuela y de los educadores para trabajar, desde la transversalidad temática de la educación ética o en valores, los dilemas que plantea la memoria de las violaciones de los derechos humanos y la construcción de estrategias pedagógicas para enfrentar la discusión de situaciones humanas límites, como son la tortura, el asesinato político y la desaparición forzada. ¿Será mucho pedir? ¿Deberemos conformarnos con una EDH más liviana y más distante de estos temas duros de la ética de los derechos humanos? ¿Será preciso tomar más distancia del tiempo autoritario para aspirar a un consenso mayor sobre la necesidad de desarrollar una enseñanza acerca de la violación sistemática de los derechos humanos ocurridas en nuestros países durante los regímenes autoritarios?

El dilema pedagógico-cultural que planteamos no es una cuestión sencilla, pues sabemos que las éticas que se proponen asumir, como fuente de sus afirmaciones, el tema de la recuperación de la memoria del período autoritario, tienden a ser ambiguas. En algunos casos, se desarrolla una lógica estadocéntrica, que define como una prioridad, el resguardo del orden político recuperado, promoviendo la reparación oficial, el perdón y la justicia solo en la medida de lo posible. En otros casos, la lógica se sustenta en la necesidad de curar el dolor de la pérdida y de la violencia, a través de la sanción judicial absoluta de los victimarios. En la primera situación ha prevalecido un recurso público a la reconciliación entre víctimas y victimarios, con base en el conocimiento de la verdad, supeditándose la sanción y la justicia a razones de Estado y a las trabas judiciales generadas por el orden preexistente y que el régimen postautoritario ha aceptado no remover (no tensar las relaciones del gobierno civil con los militares, existencia de leyes de amnistía dictadas durante el régimen militar, por ejemplo). En la segunda situación, lo que prevalece es una postura que alienta, sin importar los plazos, una constante acción jurídica, ética e internacional, orientada a reaccionar críticamente frente a todos los acuerdos políticos que pudieran conducir a leyes de amnistía o de punto final. Así como en la primera lógica, los test principales son el resguardo del orden político, la gobernabilidad institucional, la reconciliación con las fuerzas armadas y la consolidación de los acuerdos generales que han permitido la transición democrática, en la segunda lógica, el test principal es impedir la impunidad de los violadores de los derechos humanos. El desencuentro de ambas lógicas explica la

²² Adorno, Theodor (1993): "La Educación después de Auschwitz", en "Consignas", Amorrurtu, Buenos Aires; Bodei, Remo (1997): "Libro de la Memoria y de la Esperanza", Losada, Buenos Aires.

precariedad de una acción educativa orientada al resguardo crítico de la memoria reciente y la persistencia de una distancia ética que impide que tengan éxito los llamados generales a la reconciliación. Estos intentos fallidos de buscar un consenso acerca de las formas más adecuadas para resguardar la memoria de las violaciones de los derechos humanos conlleva el riesgo de mirar la historia más como un fracaso que como una fuente de aprendizajes históricos. Por esta razón, la EDH no debería restarse al desafío de refundar una pedagogía de la memoria, que sea un impulso para recuperar, en la cultura de nuestros países, la actual interioridad fragmentada, a través de estrategias de reconstrucción de las historias individuales afectadas por la violencia y el daño, que, reconociendo la pérdida de un mundo originario, experimentan la posibilidad de recrearse y emanciparse en las nuevas posibilidades de la historia. En suma, frente a las interrogantes planteadas al inicio de este apartado, queremos señalar que una agenda de la EDH debe reconocer que sí es necesario enseñar las virtudes públicas²³. Más aún, la EDH debe recuperar activamente este viejo tema aristotélico: para Aristóteles, las virtudes son cualidades, una especie de segunda naturaleza, que no conforman únicamente una racionalidad, sino, además, una peculiar forma de ser y convivir con los demás, un sentimiento. La modernidad basada en la racionalidad instrumental hizo inviable esta teoría, al fragmentar razón y sentimiento, argumento y virtud, compartimentando las distintas dimensiones del quehacer humano (política, moral, estética). La educación moderna se fracturó y perdió el ideal de formar en la práctica de las virtudes de manera experiencial. La EDH debe construir conocimientos que permitan universalizar las experiencias de los sujetos y sus relaciones articulares con la sociedad general. El desafío es desarrollar una educación en valores que sea capaz de posibilitar la deliberación, a partir de situaciones problemáticas y controvertidas para los alumnos y alumnas, que serán el contexto en el cual estos relacionarán lo valórico general y las actitudes y acciones particulares²⁴.

La EDH entendida como una práctica deliberativa deberá desarrollarse con un sentido pedagógico integral, que prevenga que la enseñanza se reduzca a un asunto de buenos procedimientos, desatendiendo el análisis de los contextos culturales y sociales originarios de los alumnos y alumnas y donde la EDH debe intervenir. La EDH debe estar fundada en una racionalidad pedagógica menos tecnicista que la predominante, más abierta a la complejidad, a la integralidad, a la interculturalidad y a la esperanza, una racionalidad comprensiva, deliberativa, más pública, a través de la cual el educador actúa menos como un operador y más como un mediador o un hermenéutico, capaz de producir, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, una habilidad compartida de educadores y alumnos para formular buenas preguntas.

²³ Heller, Agner (1994): "Ética Ciudadana y Virtudes Cívicas, en Heller, Agnes y Fehér; Ferenc "Políticas de la Post-Modernidad", Ediciones Península, Barcelona.

²⁴ Véase: Saucá, José María (1999): "La Enseñanza de la Fundamentación de los Derechos Humanos" (manuscrito); Osorio, Jorge (1998): "Educar en los Derechos Humanos, Universalismo y Diferencia: Hacia una Pedagogía de la Ciudadanía en América Latina", en Contexto y Educacao N° 52, UNIJUI, Ijuí.

Recuadro N° 1

Educación de los Derechos Humanos en los Proyectos Educativos: Valores, Transversalidad y Reforma Educativa

La transversalidad de la EDH en el sistema escolar debe construirse temática y curricularmente desde una instancia ética: la categoría «derecho humano» trasciende su significación jurídica y positiva. Los derechos humanos son principalmente categorías éticas que expresan valores y deseos de realización humana. Esta dimensión ética de los derechos humanos tiene tres funciones en su educabilidad y que nos parecen decisivas para entender su transversalidad en el currículum escolar:

- a) Función de orientación a través de las declaraciones y normas positivas particulares.
- b) Función de protección que se expresa en la exigencia del reconocimiento político de los derechos humanos y de su protección jurídica: que una norma positiva los reconozca; que de dicha norma derive la posibilidad para los sujetos de atribuirse como facultad ese derecho fundamental; que las infracciones de esas normas legitimen a los ofendidos para pedir de los tribunales de justicia el restablecimiento de la situación y la protección del derecho objetivo, utilizando, si fuese necesario, el aparato coactivo del Estado.
- c) Función de crítica ante las condiciones sociales de los derechos humanos: esto significa trabajar para hacer que los derechos humanos pasen del reconocimiento formal al ámbito real de su ejercicio; liberarlos de una lectura individualista restrictiva y abrirlos hacia un enfoque cultural y pedagógico, colocándolos como ejes de la cultura política y no sólo como manifestaciones jurídicas formales.

La EDH en virtud de su carácter de educación en valores exige un desarrollo curricular transversal. Esta transversalidad de la EDH debe ser construida en los proyectos educativos considerando la existencia de cuatro dimensiones interrelacionadas:

- a) La primera es la capacidad de los centros para tomar decisiones consensuadas acerca de los contenidos de los derechos humanos que se van a enseñar en los distintos niveles del sistema escolar. Esta toma de decisiones supone un proceso de deliberación, reflexión, análisis, definiciones y acuerdos, que deben hacerse explícitos en el proyecto educativo del centro.
- b) La segunda es la necesidad de que los participantes del proyecto educativo creen y desarrollen procedimientos de trabajo, de relación, de programación, que sean coherentes con las definiciones que se han realizado en el campo de la EDH; creándose dispositivos pedagógicos

que permitan el desarrollo adecuado de las tareas que se han establecido en relación con la EDH.

- c) La tercera es el requerimiento de especificar y documentar la EDH en los proyectos curriculares en dos niveles: el de los contenidos de las disciplinas o áreas curriculares (especialmente a nivel de los contenidos actitudinales) y el de las enseñanzas transversales.
- d) La cuarta es de índole metodológica y se refiere a que toda EDH, en cuanto educación en valores, debe desarrollarse en una relación dinámica con los problemas de los alumnos y alumnas, en el contexto global-particular de su experiencia personal y social. Son, precisamente, estas problemáticas, asumidas en tales contextos, las que impulsan la emergencia, en el currículum, de otros temas transversales: medio ambiente, violencia, educación para la paz, educación sexual, educación de los consumidores y consumidoras, no sexismo, discriminaciones, interculturalidad.

6. Conclusiones

Hemos definido la EDH como un tema de la modernidad crítica. Quisiéramos, para concluir, profundizar el significado de este planteamiento, entendiendo que uno de los temas más relevantes y decisivos de la reflexión pedagógica, en medio de la encrucijada universal que vive la educación, es el de la reconstrucción del conocimiento, de la ética y de la propia modernidad educativa en el marco de paradigmas críticos. Hemos señalado que la EDH debe aspirar a ser un proceso contribuyente de una modernidad educativa crítica.

Pensamos que la tarea de generar condiciones institucionales, profesionales, metodológicas y éticas para el diseño de proyectos educativos en los centros escolares abre un espacio para incorporar transversalmente la EDH en esta perspectiva. En los debates que se desarrollan en nuestra región, se pueden identificar dos grandes perspectivas paradigmáticas críticas en relación con estos desafíos:

La **primera** se refiere a la educación como reconstrucción de una modernidad. Donde lo más importante es la creación de condiciones de equidad, la preocupación por los resultados de los aprendizajes efectivos, la demostración de competencias teóricas y prácticas y de valores consensualmente asumidos por la ciudadanía (por ejemplo, los derechos humanos), y la promoción de actitudes éticas que permitan que todos y todas puedan convivir en democracia. Se pretende que las personas tengan trabajos dignos y con pleno dominio de los conocimientos y las habilidades que exigen los trabajos modernos, con plena participación en la discusión de las cuestiones públicas que afectan a todos y todas. Esta visión implica una nueva manera de considerar los conocimientos otorgados por la escuela. No son vistos como simple reproducción, sino como una reconstrucción efectiva y significativa a partir de los conocimientos disponibles en los alumnos y alumnas. Se trata de una reconstrucción de conocimientos en que son inseparables las capacidades técnicas y cognitivas, las actitudes y valores y las competencias relacionadas con el uso del lenguaje. Se

pretende una activa inserción de los participantes del proceso educativo en las “comunidades discursivas de argumentación concretamente situadas”, a través de acciones concientes y responsables. Es una educación que implica el saber, la acción y la emoción. Por último, este enfoque plantea la necesidad de practicar una hermenéutica (es decir, un enfoque metodológico global de interpretación, contextualización y validación de los conocimientos pedagógicos) que reinterpreté las posibilidades emancipatorias de educación.

La **segunda perspectiva** se refiere a la educación como potenciadora del desarrollo cognitivo, práctico-moral y expresivo-estético, para asegurar el dominio de las diversas situaciones que se presentan en la vida social. La educación es una proyección de horizontes culturales, de relaciones y de expresividad, realizada desde la dinámica de las experiencias vividas y desde la totalidad del aprendizaje humano. Personas y colectivos diversos se confrontan en un diálogo de aprendizaje, en que cada uno, a su modo, amplía sus posibilidades humanas. La escuela, además que por su estructura institucional, se define por sus aspectos creadores propios, por su actuación pública y solidaria y de servicio a la comunidad humana donde se desenvuelve. Toda la dinámica de la acción escolar se deriva de un proyecto educativo que la anima, la impulsa, la organiza y la conduce. Las perspectivas pedagógicas se validan no solo por su contenido intrínseco, sino también por la forma consensual en que se construyen y se expresan, como resultado de un proceso de elucidación discursiva, con base en los mejores argumentos y los más próximos posibles a las condiciones ideales. El aprendizaje se concibe como una construcción colectiva asumida por grupos específicos, actuantes en la dinámica amplia de la sociedad. No existe la reproducción mecánica de contenidos, ni se trata de llegar solo a conseguir soluciones frente a las cuestiones éticas, científicas o técnicas que han sido formuladas como problemáticas: se exige que los resultados esperados integren un proceso vivo y original de construcción de conceptos, construcción siempre ligada a las experiencias de los que participan en el proceso educativo. No existe el método único y definitivo. Los métodos se crean en función de las situaciones cambiantes y de los momentos diversos en que ocurren los aprendizajes. Los aprendizajes significativos no son organizados en función de ser verificados en ejercicios mecánicos o en exámenes patronizados, sino que se promueven en dirección a conseguir nuevas competencias comunicacionales en los campos de la cultura, la vida social y la expresión libre. Por lo mismo, la evaluación debe ser puesta en la lógica de una verdadera sistematización de las experiencias educativas, en cuanto construcción de una dinámica investigativa integradora de un análisis referido a todo el proceso educativo. Los contenidos curriculares se relacionan y se organizan en forma continuada, articulándose con otras estructuras comunicacionales más propias de la modernización y de la globalización de las comunicaciones.

El reto teórico-práctico de proponer la EDH como una temática de la modernidad crítica, en el marco de los debates paradigmáticos actuales, nos plantea un programa pedagógico que da sentido al repertorio de dilemas y tensiones que producen en la construcción de la transversalidad de la EDH en los proyectos educativos: la EDH debe definirse como una estrategia hermenéutica. Esto nos remite a la dimensión de la necesaria lectura que el educador debe

realizar de los micro y macro mundos de la educación y de la sociedad. Significa interpretar los sentidos de las prácticas de los participantes del proceso educativo. Exige intercomunicación entre profesores y profesoras y alumnos y alumnas. Impulsa el examen de los límites de nuestras acciones de derechos humanos (o valóricas, en general) *vis à vis* a los otros y al poder.

La EDH debe desarrollarse como una educación comprensiva de todas las prácticas y dimensiones presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también comprensiva de los “mundos de vida” de los sujetos del proceso educativo. Revelar el sentido del mundo de lo vivido, de los conflictos y tensiones que ocasiona la violencia, la discriminación o las violaciones de los derechos humanos. Hacer una lectura de lo real, en busca de horizontes y novedades que abran a los sujetos a una reflexión crítica acerca de los desafíos de un nuevo actuar ético, comunicativo, político, estético. Ser una búsqueda intencionada del sentido que se le imprimen a las acciones individuales y sociales, a través de procesos reflexivos que produzcan deliberaciones, esclarecimientos y emancipaciones, produciendo una confrontación práctica con el mundo de los valores y con los planos de coordinación de la acción colectiva, la que obliga a realizar un análisis del sistema de actores sociales, en el cual se despliega la educación. Introducir una reflexión acerca del sentido del actuar político y de la construcción de la ciudadanía democrática.

Referencias

- Adorno, Theodor (1993): “La Educación después de Auschwitz”, en *Consignas*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Apple, M.W. (1996). *Política Cultural y Educación*. Madrid: Morata.
- Bárcena, Fernando (1997). *El Oficio de la Ciudadanía. Introducción a la Educación Política*. Barcelona: Paidós.
- Basombrio, Carlos (1996). *¿... y Ahora qué? Desafíos para el Trabajo por los Derechos Humanos en América Latina*. La Paz: Diakonía.
- Bodei, Remo (1997). *Libro de la Memoria y de la Esperanza*. Buenos Aires: Losada.
- Bronkhorst, Daan (1995). *Truth and Reconciliation*. Amsterdam: Amnesty Internacional.
- CELARE (1997). *Educación para la Democracia. Un Desafío para América Latina*. Santiago.
- Centro Poveda – Proyecto Nova América – Yachay Tinkuy (1998). *Hacia una América Latina Diferente. Democracia, Derechos Humanos y Educación*. Cochabamba.
- Cortina, Adela (1994). *La Ética de la Sociedad Civil*. Madrid: Anaya.

- Cortina, Adela (1998). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cox, Cristián (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación*. Santiago: Mineduc.
- De Tommasi, Livia y Otros (Org.) (1996). *O Banco Mundial e As Políticas Educacionais*. Sao Paulo: Cortés Editora.
- Edwards, Verónica y Osorio, Jorge (1995). *La Construcción de las Políticas Educativas en América Latina: Educación para la Democracia y la Modernidad Crítica en Bolivia, Chile, México y Perú*. Lima: Tarea-CEAAL.
- Gadamer, Hans Georg (1993). *Verdad y Método*. Vol. 1. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno Sacristán, José (1997). *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y Modelo Educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gimeno Sacristán, José (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales y Políticas Educativas*. Barcelona: Paidós.
- Heller, Agner (1994): "Ética Ciudadana y Virtudes Cívicas, en Heller, Agnes y Fehér, Ferenc: *Políticas de la Post-Modernidad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Kymlicka, W. y Wayne, N. (1996): "El Retorno del Ciudadano. Una Revisión de la Producción Reciente en Teoría de la Ciudadanía", en *La Política* N° 3. Barcelona: Paidós.
- Lavín, Sonia (1996). *Educación y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe*. Santa Fé de Bogotá: CAB.
- Leff, Enrique (1998). *Saber Ambiental: Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad, Poder*. México: Siglo XXI, PNUMA.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Mejía, Marco: Raúl y Restrepo Gabial (1997). *Formación y Educación para la Democracia en Colombia*. Santa Fé de Bogotá: UNESCO – Instituto Luis Carlos Galán.
- Osorio, Jorge (1993): "Notas sobre la Política de los Derechos Humanos en Chile", en Osorio, Jorge y Gallón, Gustavo (eds.): *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo en América Latina*. Bogotá.

Osorio, Jorge (1998): "Educar en los Derechos Humanos, Universalismo y Diferencia: Hacia una Pedagogía de la Ciudadanía en América Latina", en *Contexto y Educacao* N° 52, UNIJUI, Ijuí.

Payá Sánchez, Montserrat (1997). *Educación en Valores para una Sociedad Abierta y Plural: Aproximación Conceptual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Puigróss, Adriana (1997). *La Otra Reforma*. Buenos Aires: Goberna.

Ratinoff, Luis (1995). "La Crisis de la educación. El Papel de la Retóricas y el Papel de la Reformas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* N°s 3 y 4, México.

Rubio Carracedo, José (1996). *Educación Moral, Postmodernidad y Democracia*. Madrid: Trotta.

Rubio Carracedo, José (1996): "Ciudadanía Compleja y Democracia", en Rubio Carracedo, José y Rosales, José María (eds.). *La Democracia de los Ciudadanos*. Málaga: Contrastes.

Salvat, Pablo (1991): "Hacia una Nueva Racionalidad: La Tarea de Construir un Paradigma Basado en los Derechos Humanos", en Magendzo, Abraham (ed.), *¿Superando la Racionalidad Instrumental?* Santiago: PIIE.

Sauca, José María (1999). *La Enseñanza de la Fundamentación de los Derechos Humanos*. (Manuscrito).

Schön, Donald (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales cuando Actúan*. Barcelona: Paidós.

Tarea – USAID (1997). *Educación y Ciudadanía: Propuestas y Experiencias*. Lima: Tarea.

Tedesco, Juan Carlos (1995). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya.

Tuvilla Rayo, José (1998). *Educación en Derechos Humanos: Hacia una Perspectiva Global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA (1998). *Hacia una Educación sin Exclusiones*. Santiago.

Vidal, Marciano (1996). *La Estimativa Moral. Propuesta para la Educación Ética*. Madrid: PPC.

Yerushalmi, y Otros (1989). *Usos del Olvido*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.