

Sobre la educación para los Derechos del Hombre

Fernando Sadio Ramos*

Recibido: 26/11/2014

Aceptado: 26/12/2014



Resumen

Este artículo presenta las líneas generales que fundamentan la necesidad de la inclusión de la Educación para los Derechos del Hombre como componente curricular en programas de educación formal y no formal con alumnos de todas las edades, en una perspectiva de formación a lo largo de la vida. La pertinencia de esta componente formativa y de desarrollo personal y social alcanza todos los niveles de enseñanza/educación, desde la educación infantil hasta la educación superior. En este sentido se establecen las líneas fundamentales que convierten la Educación para los Derechos del Hombre en una necesidad importante para la época actual, para presentar después los fundamentos teóricos que esta perspectiva educativa presupone: nociones fundamentales de Derechos del Hombre, Educación para los Derechos del Hombre, ciudadanía democrática y universalización de valores a promover mediante la componente educativa.

Palabras clave

Ciudadanía democrática, deber de memoria, dignidad del hombre, educación para los Derechos del Hombre, universalización de valores.

On education for man rights

Abstract

This article presents the general lines which support the need of inclusion of Education for Man's Rights as a curricular component in programs of formal and non formal education with all age students, in a formation perspective along life. The pertinence of this formative component and the social and personal development reaches all levels of teaching/education, since infant education up to university education. In this sense the fundamental lines are established which turn the Education for Man's Rights in an important need for the present times, to present then the theoretical foundations which this educational approach presupposes: fundamental notions of Man's Rights, Education for Man's Rights, democratic citizenship and universalization of the values to be promoted by means of this educational component.

Key words

Democratic citizenship, duty of memory, man's dignity, education for Man's Rights, universalization of values.

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal. *E-mail*: sadoramos@gmail.com

1. De la necesidad y urgencia de una cultura de respeto por los Derechos del Hombre¹

En las páginas que siguen procedemos a la presentación de líneas fundamentales a partir de las cuales justificar la pertinencia de la inclusión de la Educación para los Derechos del Hombre en los *currícula* de instituciones educativas, cualquiera que sea el nivel educativo y formativo en que se sitúen. Tal justificación encuentra su base fundamental en la urgencia con que los tiempos presentes interpelan a los ciudadanos para asumir su libertad fundamental y luchar por una sociedad decente en la cual la democracia y los Derechos del Hombre sean una realidad plena. La educación y la formación son de los medios más poderosos a través de los cuales la promoción de la conciencia de la dignidad y de la decencia humanas se puede efectuar, por lo que la inclusión curricular de las materias ligadas a los Derechos del Hombre y la Ciudadanía Democrática es una cuestión decisiva en la defensa de esos valores y prácticas definidoras de una Europa plural, fiel a sus matrices culturales históricas.

En tal contexto, la eliminación de espacios curriculares en los cuales la formación personal y social de los alumnos sea objeto temático de la intervención educativa es sintomática de un proyecto de la misma naturaleza de aquel al que la Declaración Universal de los Derechos del Hombre pretendió decir *¡Nunca más!* No sólo se trata de defender la mantención y desarrollo de tales espacios curriculares —cualesquiera que sean: educación para la ciudadanía, formación cívica, filosofía para niños, por ejemplo—, como de reforzar su presencia en los más diversos niveles educativos, hasta la Educación Superior. Asume también particular relevancia en la defensa de este punto de vista toda la formación efectuada a nivel de poblaciones mayores, con las cuales ella se torna particularmente relevante en la medida en que permite el desarrollo de espacios curriculares que se presenten como foros de ciudadanía y de memoria en los que la reflexión y la toma de posición crítica y participante se puedan promover y así coadyuvar la acción ciudadana y política. El proceso de continuidad, esencial para el ejercicio de la Memoria, encuentra en estas poblaciones sujetos particularmente relevantes, capaces de contribuir para una ampliación de la conciencia por parte de los jóvenes con quien se puede compartir experiencias educativas a nivel de la educación superior.

Con estos presupuestos, este artículo procede al desarrollo de una reflexión sobre el valor de los Derechos del Hombre y la necesidad de preservarlos como legado insustituible del siglo XX para el futuro ejerciendo nuestro *deber de memoria* (Levi, 1997). La *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* viene siendo cada vez más objeto de golpes nefastos en el contexto de la crisis financiera, económica, política, social y ambiental, incitados por el capitalismo vigente/ dominante y de su Consenso de Washington y respectivo Decálogo, de 1989 (Williamson, 1990, 2004). Todavía, los seres humanos tenemos que seguir haciendo frente a esta tendencia amnésica² recordando el horror constituido por las violaciones de los Derechos del Hombre, la urgencia de la promoción de la Dignidad e inviolabilidad del Hombre en cuanto su núcleo antropológico (Pereira, 2003), lo que

1 Traducción del portugués al español: María Angustias Ortiz Molina, Universidad de Granada, España.

2 La Memoria y el Testimonio son esenciales para la Libertad, como nos enseñan, entre otros, Primo Levi o Elie Wiesel. Su desprecio marca el proyecto tecnocrático de Hombre Nuevo, y hace parte de la organización capitalista del trabajo y de la sociedad. De ahí, la pertinencia de la expresión *United States of Amnesia*, de Carlos Fuentes y de las críticas de Erwin Chargaff a la «cultura» de los Estados Unidos (Barloewen, 2009). La valorización educativa consecuyente de las poblaciones mayores a nivel de educación superior asume entonces la mayor importancia en ese proceso de transmisión de testimonios y de conmemoración.

implica que los Derechos en que ella se consubstancia constituyan el ingrediente esencial de una cultura y práctica cotidiana que los respete y los tenga en cuenta en todas sus dimensiones.

Como tal, con este artículo correspondemos al grito constituido por el panfleto de Stéphane Hessel³ (2011a), proseguido por *¡Empeñaos!* (Hessel, 2011b), uno de los responsables por la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, que llama a nuestra indignación ante las sistemáticas violaciones y los pisotones que los Derechos y la Dignidad del Hombre vienen padeciendo a manos del capitalismo tecnocrático, que tomó el poder con la «crisis» financiera de 2008 y viene imponiendo inexorable y abiertamente su dictadura, de modo particularmente visible en los países europeos, que se definían, habitualmente, por el respeto de esa Dignidad y respectivos Derechos. La competencia crítica y el sentido de la Libertad y Dignidad del Hombre son, a cada minuto que pasa, más requeridos como medio para no dejarnos esclavizar y no dejar pulverizar todo lo que se adquirió en términos de progreso moral del cual los Derechos del Hombre son el símbolo y la realidad concreta y efectiva. El peligro es inmenso, pero nos compete hacer con que en él crezca lo que salva, como quería Hölderlin, fértilmente referido por Heidegger (1984).

En un breve balance, antes de desarrollar el tema propuesto, y con la finalidad de situar el punto de vista que defenderemos a lo largo del texto, diríamos que la situación presente de los Derechos del Hombre se caracteriza por una *crisis*, particularmente aguda, en la cual la Libertad del Hombre es interpelada de un modo sobremanera ingente y responsable. Las conquistas efectuadas hasta hoy, están especialmente fragilizadas y bajo un ataque feroz por parte de fuerzas para las cuales los Derechos del Hombre son una incomodidad y una dificultad a barrer de la Sociedad Humana. Como tal, ser Persona y Ciudadano *hoy* nos torna eminentemente *responsables* por aquello en que la Sociedad y el Mundo contemporáneos se volvieron, en la medida en que nos encontramos delante de una dicotomía absoluta: o contribuimos para la creación de una sociedad que avance en la realización de los Derechos del Hombre, o permitimos la emergencia de una sociedad de la cual los mismos vengán a ser erradicados por completo y los convierta en un capítulo transcurrido en un breve parpadeo histórico de la Libertad humana. No hay término medio en esta cuestión. Como mucho, o es mala fe cínica, o abyecta pusilanimidad. En ese sentido, estamos en pleno núcleo de la noción de crisis, en cuanto ésta designa una situación compleja que se ofrece a la praxis humana que tiene que decidir, entre los diferentes factores de la misma y de acuerdo con lo que más digno y valioso se piense, qué líneas y qué rumbo tomar. Así, la *crisis* es siempre ambivalente, compitiendo a la praxis el desarrollo de sus potencialidades, siempre bajo la amenaza y el riesgo del fracaso (Pereira, 1984).

En este sentido, hablar de *Derechos del Hombre* implica hablar simultáneamente de los procesos de *concienciación* para el valor de la Dignidad del Hombre y mediante los cuales su contenido se vuelva integrante de la práctica personal y social cotidiana. De este modo, lo que se pretende de una sociedad *decente* es que el respeto por la intocabilidad del Hombre, así como por los Derechos en que la misma se va plasmando, hagan parte de la cultura cotidiana de esa misma sociedad. Esos procesos, diversos en cuanto a las posibilidades que la acción humana comporta, se ligan inevitable y eminentemente a la Formación y a la Educación, cualquiera que sea el contexto y el modo como las mismas

³ *Correspondemos* en aquello que dice respecto a la indignación ante las violaciones de los Derechos del Hombre, no cuanto al objeto específico de la intencionalidad de esa indignación que el autor nos sugiere como siendo suyo, lo cual rechazamos.

transcurren, por lo que, en este texto, aquellas ocupan un lugar destacado. Acentuamos como punto importante que esta afirmación no implica que sean la Formación y la Educación —lo que no les exime de su responsabilidad en ello (André, 2002; Pereira, 2003)—, pues sin la consecuente intervención política y ciudadana, mediante la actuación de los agentes sociales integrantes de las diversas componentes estructurales de la sociedad, nada podrá ser alcanzado. Si —y eso es lo que pensamos— la Formación y la Educación son prácticas transformadoras de la sociedad,⁴ lo son en el sentido en que las mismas despiertan en las Personas la conciencia del valor de su Dignidad y producen en ellas la voluntad de hacerla respetar, en sí y —sobre todo— en los otros, a comenzar por los más débiles y desprotegidos, pero también en lo que a otras culturas concierne y en el respectivo desarrollo de los Derechos del Hombre en sus contextos propios (Sen, 2003). Así, la Escuela es un símbolo contraído de la sociedad y tiene un papel fundamental, coadyuvante de la acción ciudadana y la política general.

Podríamos aducir numerosas razones justificativas del carácter imperioso del respeto por los Derechos del Hombre y de la necesidad e importancia de concienciar a las Personas para la importancia de que los mismos hagan parte integrante de lo cotidiano, del mismo modo que el aire que respiramos o el agua que bebemos. Y tal asume particular urgencia en Europa, en particular, dada su especial responsabilidad en el desarrollo de los Derechos del Hombre y en su identificación colectiva y política con los mismos (Cunha, 2001; Pietri, 2002). Decimos tal, porque el discurso oficial y cultural que impera en la Sociedad Humana actual continúa a asentar en la continuación de la reivindicación de ese respeto, sea a través de la invocación de la idea de Democracia, como de la de Estado de Derecho/ Imperio de la Ley (*Rule of Law*) y la de Derechos y Libertades fundamentales, pudiendo generarnos una falsa tranquilidad relativa a la permanencia y hasta la perennidad de esas conquistas de la Libertad a lo largo de siglos de Historia, Europea, en particular. En lo que nos concierne más de cerca, en cuanto miembros de la Unión Europea, el discurso y práctica del decálogo del Consenso de Washington por parte de la Comisión Europea, ha ido sistemáticamente en el sentido de anular el trazo identitario europeo de respeto por la Convención Europea de los Derechos del Hombre, a la par de la continua construcción de un Estado de cariz imperial, centralista, antidemocrático e irrespetuoso de los Pueblos y Naciones que la constituyen,⁵ aunque ideológicamente se continúe a hablar en Democracia y Estado de Derecho, como referimos anteriormente. Tal falsa conciencia puede ser tentadora, llevándonos a pensar que no es necesario avivar constantemente la llama que ilumina y vivifica los Derechos del Hombre.

En el —pero cada vez menor— relativo respeto por los Derechos del Hombre al que se puede asistir en el Continente Europeo no nos debe distraer del asalto cotidiano que los mismos sufren en los respectivos estados, y que vuelven aquellos cada día apenas en una reminiscencia de una edad pretérita. Sobre todo, aquí en Europa, la tarea de luchar por la existencia de los Derechos del Hombre y su respeto se impone con una urgencia muy especial por los motivos que acabamos de referir. Esto no invalida que la universalización

⁴ Opción básica en términos de Filosofía de la Educación y de valores educativos, con origen en la tesis marxista y engelsiana de la necesidad y urgencia por transformar el mundo (Marx; Engels, 1981). En el campo de la Educación, se destaca el pensamiento filosófico-pedagógico y la misma práctica pedagógica de Paulo Freire (Freire, 1974a; 1974b, 2003).

⁵ Al respecto basta tener presente la aprobación del Tratado de Lisboa y la negociación del Tratado Transatlántico de Comercio e Inversión.

de los Derechos del Hombre no deba ser afirmada en su aspiración; la referencia y potencialidades de la conciencia humana a los Derechos del Hombre, a la democracia, a la libertad, aliados a la recusa del separatismo cultural —y su virtual racismo diferencial e intolerancia— son afirmados vivamente por Amartya Sen (2003), como podemos ver por las siguientes palabras:

[...] los diferentes pueblos de diferentes culturas tienen la capacidad de compartir muchos valores comunes y de ponerse de acuerdo sobre algunos propósitos conjuntos. La verdad, el valor preponderante de la libertad [...] tiene la característica de ser un presupuesto fuertemente universalista.

(Sen, 2003: 253)

De entre las muchas razones justificativas de la necesidad de concienciar y educar/ formar para la importancia de los Derechos del Hombre en nuestra vida individual y colectiva, referiremos estas:⁶

- a) Las violaciones de la Dignidad del Hombre que han ocurrido a lo largo de la Historia y que tuvieron un momento particularmente destacado en la II Guerra Mundial y que, como se sabe, justificaron la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, en 1948. Por muy distante que esa realidad parezca estar de los palcos de Europa, no corresponde propiamente a la verdad. El destino de la ex-Yugoslavia, por ejemplo, está aún bien cerca nuestro y nos recuerda la necesidad del deber de memoria. En otras partes del mundo, idénticas violaciones en masa de los Derechos del Hombre son también práctica frecuente —Ruanda, Darfur, Tibet, para indicar genocidios de escala reseñable; China, Iraq, Siria, Zimbawe...— un sin número de ejemplos actuales podríamos colocar aquí.
- b) Las actuales circunstancias de nuestro mundo, de las que destacaríamos las siguientes, refuerzan aún más la idea de la necesidad y urgencia de una concienciación profunda para el valor de la Dignidad del Hombre y respectivos Derechos:
 - i) la globalización económica capitalista, liderada por el nefasto Consenso de Washington y organizaciones encargadas de llevar para adelante (de las que destacamos el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización Mundial de Comercio), con la consecuencia de la reducción de toda la mercancía y de la entrega de todos los servicios públicos y del Bien Común a la iniciativa privada, con la consecuente exclusión de los que no son poseedores del derecho a tener derechos; pensando, por ejemplo, en el caso portugués, podemos decir que el derecho a la Justicia, a la Seguridad, a la Salud y a la Educación ya dependen fuertemente de los bienes materiales del individuo en virtud de la desinversión y descapitalización de las instituciones del Estado, así como de la imposición de tasas destinadas a excluir el acceso a esos derechos, en virtud de una política sistemática de sabotaje y saqueo de los servicios y de la riqueza públicos por parte de los últimos gobiernos, para los que la intervención consistente en el *Programa de Assistência Financeira União Europeia/ FMI* está a contribuir definitivamente;
 - ii) el progreso tecnológico: existen posibilidades inauditas de intervención y modificación del mundo, aunque nos levantan la cuestión de saber hasta dónde se puede/ debe llegar (por ejemplo, la clonación humana) y de la exclusión de los desfavoreci-

6 Un profundo diagnóstico, siempre actual, del tiempo presente, en términos de sus amenazas y virtualidades prácticas, pueden ser visto en Pereira (1992, 1993), para quién remitimos a seguir.

- dos relativamente a sus beneficios. Este último punto es particularmente relevante, pues el acceso a los beneficios del progreso tecnológico no se traduce en una más justa y efectiva repartición de los mismos por la Humanidad (recordemos aquí lo relativo a la congelación del líquido del cordón umbilical);
- iii) las migraciones, cada vez más acentuadas, protagonizadas por refugiados políticos, económicos, demográficos o ambientales; varias órdenes de cuestiones se pueden colocar a propósito de este fenómeno, de las cuales destacaría el empobrecimiento de los países de donde son originarias las poblaciones migrantes (sea porque, muchas veces, los emigrantes son las personas más cualificadas de los mismos, sea porque pierden población que les hace falta para su desarrollo), las cuestiones de integración en los países de acogida y la proliferación de la esclavitud que acompaña este fenómeno; en este factor, es de tener en cuenta el regreso en fuerza del fenómeno migratorio a países como Portugal, en números no calculables rigurosamente en virtud de la movilidad de ciudadanos en las fronteras de la Unión Europea, pero no por eso menos candente;
- iv) los desafíos presentes colocados por la multiculturalidad y la cuestión de la relación entre las distintas comunidades y poblaciones que integran países con mayor desarrollo económico, pero en una profunda crisis que, entre muchas otras consecuencias, genera un renacimiento en fuerza de los racismos y posibilita el surgimiento de populismos de fuerte tenor totalitario, racista y xenófobo (Francia, Inglaterra, Italia,...);
- v) el retroceso de los Derechos del Hombre debido a dos fenómenos:
- el terrorismo y la guerra al mismo (el ímpetu controlador y autoritario de los estados es insano, como se puede ver en el reciente caso Edward Snowden (y en eso, infelizmente, Portugal está en la línea de frente, como podemos ver con la introducción del «*cartão de cidadão*» —que junta en una sola tarjeta todos los datos relativos a la identidad, fiscalidad, salud y seguridad social— y la no muy distante pretensión orwelliana, felizmente abortada entonces en sede parlamentaria, de introducir un dispositivo de seguimiento permanente de automóviles y consecuente control total de movimientos de los ciudadanos);
 - el capitalismo tecnocrático desenfrenado, que se apoderó de los estados y gobiernos, llevándolos a legislar en el sentido de servir a sus intereses lucrativos, lo que tiene como corolario inevitable la evacuación de los Derechos del Hombre —principalmente, y para comenzar, los Derechos Económicos, Sociales e Culturales—, pero que, en virtud de la interdependencia de aquellos, alcanza en consecuencia a los restantes, sobre todo, a los Derechos Civiles y Políticos;
- c) de igual modo, las actuales cuestiones levantadas por la construcción de la Ciudadanía Europea tornan imperiosa la Educación para los Derechos del Hombre:
- i) el alargamiento europeo, con la necesidad de profundizar en la democracia en países salidos recientemente de largas dictaduras y que pasan —aún hoy— por dolorosos procesos de estructuración democrática, en los cuales la tentación de regreso al pasado es grande y la amenaza del antiguo colonizador ruso continúa bien patente;
 - ii) la inmigración y la integración de las 2ª y 3ª generaciones de descendientes de los inmigrantes originales, así como las cuestiones relacionadas con el comunitarismo —otra forma de racismo, el racismo diferencial—, o el racismo de extrema derecha y los proselitismos fanáticos de índole religiosa;
 - iii) la exigencia de motivación y de profundizar de forma crítica la participación de los ciudadanos en los procesos sociales con que se deparan las democracias representativas;

- iv) la cuestión de la verdadera sede del poder de las democracias representativas al estar desplazando rápidamente para organizaciones económicas transnacionales (con particular destaque para la nefanda Organización Mundial de Comercio, para las compañías transnacionales, pero igualmente para «el pulpo» constituido por telas de intereses privados o de regímenes totalitarios y cleptócratas, fenómenos que corrompen a los poderes y a las organizaciones integrantes de los estados, en particular los europeos), relegando así a un segundo plano el papel del Estado Nacional y del voto del pueblo como fuente de legitimidad; las peripecias en curso, ocurridas a propósito del «rescate» financiero de Portugal (pero no solo), muestran hasta la saciedad la actuación del potencial avatar de un nuevo principio del *Führer* (ahora, en versión femenina) en plena acción imperial y colonizadora;
- v) la integración laboral, social y política de la juventud, apartada de la posibilidad de participación social debido al continuo ataque a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de lo que sucede la precarización y la manipulación de los jóvenes que integran el mercado de trabajo;
- vi) el combate a las fuerzas responsables por la situación proto-dictatorial que se vive en países de la Unión Europea y la consecuente eliminación de Derechos, Libertades y Garantías fundamentales de que el reciente proceso de la llamada «Constitución» Europea —a través de todas sus incidencias, incluyendo la farsa del Tratado de Lisboa— es ejemplo de señalar; efectivamente, tanto la proto-dictadura burocrática con sede en Bruselas como el advenimiento de una reconstitución del *Reich* Alemán bajo el pretexto económico y financiero, son hoy elementos que nos deben mantener alertas para la necesidad de luchar para conservar la Libertad de los pueblos.

La *Organización de las Naciones Unidas* reconoció la necesidad de concienciar para el valor de la Dignidad del Hombre al instituir la década de 1995–2004 como la *Década de las Naciones Unidas para la Educación para los Derechos del Hombre*. Pensamos que debería haberla prolongado, manteniendo esta preocupación continuamente en la agenda educativa y política. Otras celebraciones, como la del año de 2008 como *Año Europeo para el Diálogo Intercultural*, revelan un reconocimiento similar. En este sentido, se nos coloca constantemente la particular exigencia de efectuar un balance de la situación de los Derechos del Hombre y de decidir lo que hacer para proseguir la tarea de dar sentido a nuestra praxis colectiva de humanización y, en particular, a la praxis educativa (Postman, 1995). Indiscutible nos parece concluir que tenemos que continuar actuando, cada día, cada vez, con más energía pues, no sólo los progresos efectuados están lejos de lo que sería deseable y exigible, como los retrocesos habidos colocan en causa mucho de lo que entretanto se alcanzó. Recordamos una vez más, por su actualidad y pertinencia de sus efectos en la vida de todos los días de los ciudadanos, el ataque feroz y rabioso que el capitalismo tecnocrático viene haciendo a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y a los poderes legítimos de la democracia representativa, mayormente mediante el fenómeno (muy generalizado) de la corrupción (Pereira, 2003).

Para el *Consejo de Europa* es también fundamental la Educación para los Derechos del Hombre. Toda la actividad de esta organización internacional, de carácter europeo, se ha regido por la defensa de los Derechos del Hombre, en cuanto trazo esencial definidor de la identidad Europea. De ella, destacamos en particular la institución del *Programa de Educación para los Derechos del Hombre* integrado en el *Programa para la Juventud de la Dirección de Juventud y Deporte del Consejo de Europa*, lanzado en 2000, coincidiendo

con la conmemoración del 50^{mo} aniversario de la *Convención Europea de los Derechos del Hombre*. En lo que interesa al asunto de estas reflexiones, refiero con particular atención la iniciativa de publicar *Compass. The Manual on Human Rights Education with Young People*, en 2002 (Brander *et al.*, 2002) y su traducción en diversos países a lo largo de los años siguientes.

Es con base en la estrategia y trabajo de esa organización, así como en los fundamentos que se materializan en esa obra y actividades que ahí se proponen, que venimos desarrollando, desde 2002, en la *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra* (Portugal), un *Projecto de Educação para a Cidadania e Direitos do Homem* (Ramos, 2006a, 2008, 2009), del que la más reciente componente envuelve una escuela de educación de personas mayores.

2. Nociones básicas relativas a los Derechos del Hombre

Pasamos a presentar algunas nociones básicas relativas a los Derechos del Hombre, de modo de precisar su contenido y realidad.

2.1. Dignidad del Hombre

Los Derechos del Hombre aparecen como concretizaciones efectivas de algo que constituye su razón de ser: la *Dignidad del Hombre y su intocabilidad*. La idea fundamental que subyace a cualquier referencia a Derechos del Hombre es la de que el Hombre, por ser Hombre, está dotado de *Dignidad*. Ésta se asume como la fuente de todos los valores plasmados en los Códigos de Derechos del Hombre, la fuente inagotable de nuevas formas y creaciones de la Libertad en el decurso de la praxis constitutiva de una sociedad regida por aquellos y respetuosa de los mismos. *Tener Dignidad* significa que se trasciende la mera facticidad del ser—objeto integrante de la Naturaleza y se está dotado de Libertad para escoger su destino de acuerdo con lo que la misma Libertad determine (Mirandola, 2008). Transcendente a la facticidad, la Dignidad se expresa de muchas maneras y se concretiza de innumerables formas. En ese sentido, la Historia, la Cultura y la Civilización nos permiten ver de qué modo se va dando contenido concreto a esa Dignidad fundamental, que varía temporal y espacialmente, asumiendo siempre nuevas formas mediante la intervención de la praxis. Suponiendo que se va progresando—por muy poco que sea y por más retrocesos que se verifiquen— en la llegada de la Dignidad del Hombre, podremos ver en la Historia un aumento de concretizaciones de esa fuente del valor del Hombre. Los Códigos específicos en que se plasma la Dignidad del Hombre, las culturas y respectivos valores informantes son, por eso, momentos en un proceso permanentemente *in fieri* de humanización del Hombre.

2.2. Naturalidad de los Derechos del Hombre

La noción de «Derechos del Hombre» implica la afirmación de una exigencia que estoy autorizado a hacer precisamente por ser miembro de la especie humana, y que no necesita de referencia a una posible concesión por parte de terceros. En ese sentido, podemos decir que los Derechos del Hombre son *naturales*, esto es, hacen parte de la naturaleza o del ser del Hombre. Como tal, no dependen de atribución o beneficio de la parte de quien quiera que sea. Su naturalidad (en el sentido en que la definimos) no significa que estén dados automáticamente, de una vez por todas y que los Hombres estén conscientes de ellos. La alienación relativamente a la Dignidad que nos constituye es posible; ya la alienación no es aceptada en términos de Derechos del Hombre, como veremos brevemente. La misma naturalidad no implica, igualmente, que los Derechos del Hombre no sean históricos. Fue

a través de la praxis humana que los mismos pasaron a existir en la realidad, constituyendo aquello a lo que, en términos kantianos, se llama el *Reino de la Libertad*. Del mismo modo que los Derechos del Hombre se constituyen históricamente por la intervención de la Libertad, pueden retroceder o ser anulados en su realidad efectiva si la conciencia del valor de la Dignidad del Hombre se perdiera o se redujera.

La naturalidad de los Derechos del Hombre significa que nadie puede otorgar el derecho a la dignidad y a la integridad física y psíquica de las víctimas de la violación de aquellos. Es evidente que el deber de respeto de esos derechos puede ser infringido por otro —sea él un individuo, el Estado o una corporación mercenaria—, pero esa violación no anula el hecho de que la condición humana implica, por sí misma, el derecho al respeto de esos derechos.

2.3. Características de los Derechos del Hombre

De la naturalidad de los Derechos del Hombre, se deduce el hecho de que *todos* los Hombres, *por serlo*, tienen los *mismos* derechos. Reconocido esto, surgen las siguientes características esenciales de los Derechos del Hombre: la *imprescriptibilidad*, la *efectividad*, la *igualdad*, la *universalidad*, la *inalienabilidad e irrenunciabilidad* y la *interdependencia e indivisibilidad*.

Los Derechos del Hombre no dependen del curso del tiempo, por lo que no son prescriptibles; un crimen contra los Derechos del Hombre no puede, así, prescribir. Los poderes estatales deben velar por el cumplimiento de los Derechos del Hombre, si es necesario mediante el recurso a la coerción, por lo que se consideran *efectivos* y los estados son tenidos como responsables por su cumplimiento. *Todos* los Hombres son *iguales* en dignidad, por lo que los Derechos del Hombre son *universales*. Nadie puede ser destituido de ellos, ni puede abdicar de ellos, incluso que dé su consentimiento, por lo que son absolutamente *inalienables e irrenunciables*. La *interdependencia e indivisibilidad* es otra de sus características fundamentales. Un Derecho del Hombre implica los otros de modo que no podemos retirar uno sin colisionar con los otros. El derecho a la vida no se puede ejercer plenamente sin libertad. El derecho a la libertad no es pleno sin educación y sin seguridad, por ejemplo. La pobreza no permite la participación política en la vida de la sociedad, el acceso a la justicia y así sucesivamente. De estos valores y derechos derivan otros, entre los que destacamos la no-discriminación, la tolerancia, la justicia, la responsabilidad.

Todos los Derechos del Hombre son, consecuentemente y como referimos anteriormente, una declinación del valor esencial de la Dignidad del Hombre. Asientan en una concepción antropológica y ontológica de raíz aristotélica y nominalista, que da la primacía al ser individual, esto es, a la Persona Humana concreta, en cuanto verdadero sujeto de valores, derechos y fuente de los mismos. Sólo es posible hablar de derechos de los Pueblos y de las Colectividades, por ejemplo, si se tuviera en cuenta que lo que realmente existe es la Persona Humana individual y concreta, y que el término general con que se designa a cualquier colectivo humano tiene apenas el estatuto de un vocablo, de un instrumento de pensamiento lógico y, por consiguiente, está dotado de una existencia meramente ideal. Es importante señalar este punto pues, en nombre de la «Humanidad», millones de personas han sido asesinadas y torturadas por los zelotas, fariseos, iluminados, beatos y otras encarnaciones de la pretendida superioridad moral de que el Hombre tiende a padecer. Protejámonos de los celosos defensores de la «Humanidad» que, de tan ofuscados por su brillo inteligible, no lo consiguen reconocer en su Próximo.

2.4. Generaciones de Derechos del Hombre

Los Derechos del Hombre se definieron históricamente de modo sucesivo, a lo largo de varias etapas marcadas por la predominancia de una cierta dimensión de los mismos. Al resultado de ese proceso, se convencionó designarlo como *generaciones*. La presentación del proceso según una secuencia de Generaciones de Derechos del Hombre tiene el peligro de, por un lado, poder hacernos perder de vista la interdependencia esencial de los Derechos del Hombre y, por otro, de hacernos olvidar su carácter de permanente conquista histórica y de realidad frágil y en riesgo constante. No en tanto, tenemos estas advertencias en mente podemos, por una cuestión pedagógica, utilizar esa ordenación.

2.4.a) 1ª Generación: Los Derechos de la Libertad—Derechos Civiles y Políticos

De este modo, podemos encontrar una 1ª Generación —los Derechos Civiles y Políticos—, que son esencialmente los *Derechos de la Libertad*. Tenemos, así y por ejemplo, la libertad de expresión y de asociación, el derecho a la vida, a un juicio justo, a la participación en la vida política de la sociedad.

Estos derechos se definieron sobre todo a lo largo de los siglos XVII y XVIII y en el origen de su conquista están sobre todo preocupaciones políticas que intentaban limitar el poder del Estado relativamente al individuo. Tienen, consecuentemente, como ideas centrales la defensa de la libertad personal y la protección del individuo de cara a la prepotencia del Estado. La actualidad portuguesa ha presentado un conjunto de hechos que muestran hasta la saciedad el carácter precario de las garantías de la Persona de cara al poder del Estado a propósito de procesos judiciales mediáticos, que se arrastran a lo largo de varios años, y cuán errados andan aquellos que hablan, en nombre de la seguridad, en «exceso» de garantías legales de protección de los derechos y libertades fundamentales.

2.4.b) 2ª Generación: Los Derechos de la Igualdad—Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Existe una 2ª Generación de Derechos del Hombre —la de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales—, los *Derechos de Igualdad*. A título de ejemplo, referimos los derechos al trabajo, a la salud, a la educación.

Es a lo largo de los siglos XIX y XX que estos derechos se conquistan. Tienen como principal preocupación la vida en sociedad, el trabajo y la satisfacción de las necesidades básicas de la vida. Las ideas de base son la igualdad y la garantía de acceso a los bienes esenciales (sociales, económicos, cosas, servicios y oportunidades).

2.4.c) 3ª Generación: Los Derechos de la Solidaridad—Derechos Colectivos

Podemos hablar de una 3ª Generación —la de los Derechos Colectivos: de las Sociedades y de los Pueblos—, los *Derechos de Solidaridad*. Se llaman, también, *Derechos emergentes*, en la medida en que estamos en pleno proceso de su definición y promulgación. Podemos dar como ejemplos de ellos el derecho a la autodeterminación de los pueblos, al desarrollo sustentable, a la paz y al ambiente saludable. Fue reconocido recientemente, en 2010, un nuevo derecho al cual nos referiremos más adelante.

Estos derechos tienen una idea central, la de *solidaridad*. Efectivamente, en las presentes circunstancias del mundo, nadie puede pretender quedar inmune a cuestiones como las de la pobreza por el hecho de beneficiar de buenas condiciones de vida en su sociedad o de vivir en un condominio cerrado en una ciudad rodeada de favelas. Más pronto o más

tarde, el carácter precario de ese bien estar puede volverse bien patente con los excluidos a llamarle a la puerta, para usar un lenguaje eufemístico. Todo repercute en todo, todo está estrechamente interrelacionado, globalizado y, en ese sentido, los problemas —donde quiera que se sitúen, por más distante que sea el local donde ocurran— son siempre asunto de todos y compartidos por todos, ya sea en sus consecuencias, ya sea en las soluciones a adoptar para los mismos.

Esta Generación de Derechos del Hombre tiene un carácter particularmente problemático. Por un lado, como su definición es una tarea en curso, esos Derechos se caracterizan por una indefinición más o menos acentuada, lo que nos permite ver cómo los Derechos del Hombre no nos fueron dados u otorgados por ningún benemérito o filántropo, sino afirmados por la acción y lucha de la libertad y de la crítica. Por otro lado, a propósito se coloca la cuestión de poder o no mantener la designación de *Derechos del Hombre* al ser atribuidos a entidades colectivas, cuando la esencia de estos es ser, primordialmente, derechos de la Persona individual y concreta.

Dos ejemplos pueden ilustrar la dificultad. No es inconcebible la posibilidad de, en nombre de la seguridad de una comunidad o de un pueblo, instituir una dictadura que prive a sus ciudadanos de los derechos y libertades fundamentales. Considérense los casos ocurridos históricamente o, en la actualidad, la embrionaria incubación del huevo de la serpiente en la actual Italia consular. Existe aún la cuestión de la *responsabilidad* —quien debe ser responsabilizado por una violación de los Derechos del Hombre— y, a la luz de la doctrina que preside a éstos, alguien individualmente tomado, y no pueblos o comunidades. Es Eichman quien responde por crímenes contra la Humanidad, no el pueblo Alemán, y así sucesivamente para cualquier ejemplo que queramos dar. ¿Quién deberá ser responsabilizado por el fenómeno del calentamiento global y sus consecuencias?

Todavía, algunos derechos colectivos ya fueran definidos, sobre todo el *Derecho a la Autodeterminación de los Pueblos* (en 1948, en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*) y el *Derecho al Desarrollo*, declarado en 1986 por la Asamblea General de la *Organización de las Naciones Unidas*. En curso, está la definición de derechos en áreas particularmente relevantes en nuestros días, como los que dicen relación a las cuestiones colocadas por el desarrollo de las sociedades, por el progreso científico y por la biotecnología. El último episodio en este proceso tuvo lugar el día 26 de julio de 2010, con el reconocimiento efectivo del más reciente Derecho del Hombre, el *Derecho al Agua Potable y al Saneamiento*, que se caracteriza como *un derecho del Hombre esencial para el pleno gozo de la vida y de todos los derechos del Hombre* (ONU, 2010), que ya fuera defendido anteriormente en documentos de organizaciones relevantes (por ejemplo, WHO, 2003).

Se habla también de una 4ª generación de derechos —los *Derechos de Calidad de Vida*, los cuales implican una *ciudadanía de calidad*: derecho al ocio y el acceso a bienes culturales, por ejemplo—, pero estos derechos pueden ser considerados como ya incluidos en los derechos de 2ª generación y dependiendo de la realización del contenido puro y duro de éstos.

3. La Educación para los Derechos del Hombre⁷

Hablamos varias veces de la importancia de concienciar a las Personas sobre su Dignidad y respectivos Derechos. El *Consejo de Europa*, al cual nos referimos anteriormente, entiende por *Educación para los Derechos del Hombre* los “[...] programas y actividades educativas

⁷ Para lo que sigue, Brander *et al.*, 2002: 17–22; 38–55 y Ramos *et al.*, 2006.

centrados en la promoción de la igualdad en la dignidad del Hombre, en conjunción con otros programas tales como los que promueven el aprendizaje intercultural, la participación y la capacitación de las minorías” (Brander et al., 2002: 17).

Esta definición da cuerpo a lo que se dice de la Educación en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*:

La Educación debe estar dirigida para el desarrollo integral de la persona humana y para el refuerzo del respeto por los derechos y libertades fundamentales. Debe promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos religiosos y raciales, y apoyar las actividades de las Naciones Unidas en el mantenimiento de la paz. (Art. 26°)

A partir de estos presupuestos fundamentales, podemos decir que la finalidad esencial de la *Educación para los Derechos del Hombre* será la de contribuir para alcanzar una cultura donde ellos sean parte integrante de la vivencia y de la acción de sus miembros, que los deben tomar como algo a ser preservado como condición primera y esencial para la promoción de la Dignidad del Hombre y de una vida que valga la pena vivir (Fontes, 2013). Tal cultura implica que el respeto por la Dignidad del Hombre debe ahormar profundamente la práctica social e individual, ya sea en el sentido de la manutención de las conquistas entre tanto efectuadas, ya sea en el de la promoción de nuevas dimensiones de realización de esa Dignidad a través de la crítica a las situaciones de hecho y de la inserción de nuevos valores en la realidad.

La Educación es, por su propia naturaleza, un terreno particularmente relevante para este desiderato y tiene, así, un fuerte componente de ciudadanía política. Por el hecho de estar ligados a ella, estamos siempre llanos a contribuir, de una u otra forma, para el respeto o —esperemos que no— des-respeto por los Derechos del Hombre.

Los contenidos fundamentales de la Educación para los Derechos del Hombre podrán ser, sin exclusión de otras propuestas y formulaciones, los siguientes:

- a) el conocimiento y la práctica de los Derechos del Hombre, del valor de la Dignidad del Hombre de los valores democráticos;
- b) la concienciación para la libertad constitutiva de la humanización del Hombre, para la identidad y la diferencia antropológica;
- c) el desarrollo de competencias interpersonales e intelectuales, así como también de competencias pragmáticas del lenguaje;
- d) la capacitación para una ciudadanía activa y participativa.

En esta práctica, al proceder localmente, en los grupos de cuya responsabilidad estamos incumbidos, introducimos mudanzas en la realidad que, por su concurso recíproco, acaban por tener implicaciones en la mudanza global.

Fundamental en este proceso, es la concienciación de los agentes para esos valores y para reconocer sus violaciones, bien como su capacitación para intervenir en la promoción de su respeto en las diversas circunstancias en que transcurra su acción e intervención en la sociedad.

4. Para una Ciudadanía crítica y plural

La promoción de la Educación para los Derechos del Hombre y para la Ciudadanía nos aparece así como una exigencia actual. Las sociedades plurales y diversas del siglo XXI tienen por la frente la ingente tarea de redefinir radicalmente el concepto de ciudadanía, así como las condiciones prácticas de su ejercicio, impulsando el desarrollo de una nueva praxis solidaria, adecuada a un ser-en-el-mundo global no-predatorio de los hombres, de la naturaleza y de la vida y que permita el surgimiento de una Ética de la Solidaridad Mundial basada en el ejercicio de una ciudadanía crítica e interventiva (Pereira, 2003). Si bien que sea asunto de toda la sociedad, cabe a la escuela una responsabilidad especial en el desarrollo de las nuevas generaciones de una conciencia ciudadana tolerante y abierta a la diferencia, como se exige para que sea posible la vida en el mundo actual y se pueda ofrecer un futuro digno a la Humanidad (Pereira, 1988; Ramos, 2008; Touraine, 1998).

Si nos atenemos a la noción original y tradicional de «ciudadanía»,⁸ verificamos que su trazo esencial fue siempre el de la *exclusión*. El ciudadano se definió siempre por la demarcación de cara a los *otros* que deberían estar privados —y por fuerza de eso, generalmente colocados en una situación inferior— del estatuto de ciudadanía y respectivos derechos y obligaciones. Mujeres, extranjeros, esclavos, personas desprovistas de rendimientos definidos antaño como condición de voto, son ejemplos de este proceso constante de demarcaciones determinadas de modo social, económico e histórico.

La evolución de los tiempos nos muestra, a través de luchas emancipadoras y reivindicativas y de tragedias inenarrables, el acceso de los excluidos a derechos ya existentes o la creación de derechos nuevos. De este modo, se procesó —lentamente, es cierto—, el alargamiento de los derechos de ciudadanía a todos los nacionales de un país o el reconocimiento de derechos de participación cívica en los asuntos nacionales a extranjeros, *v. g.*, se puede decir que es un movimiento ininterrumpido de *inclusión* cada vez mayor de aquellos que, en un determinado momento, se encontraron excluidos de la participación en la cosa pública. Tenemos, entonces, como trazo dominante de una noción progresista de *ciudadanía* la *inclusividad*, con la consecuente subordinación de la vieja tradición exclusivista y discriminadora.

Este aspecto implica, simultáneamente y en sí mismo, que la *tolerancia* y *el respeto por la diferencia* entren también en la definición de la ciudadanía exigida por nuestro tiempo. Efectivamente, alargar la participación cívica a más y más personas pertenecientes a grupos socialmente demarcados impone como tarea el alargamiento de la definición de *ciudadano* de modo de incluir en su núcleo inicial aquello que, por esencia, le era adverso. Como implicación última de este proceso, tenemos una transformación dialéctica del concepto original que, al negarlo, lo lleva a superarse a sí mismo. Está en este caso lo que se define esencialmente como *intercultural*, que es otro trazo dominante de una noción plena de ciudadanía para el mundo de hoy. La cultura—otra, diferente («bárbara», se decía en la Edad Antigua, como modo de expresar la extrañeza causada por la incompreensión de la legitimidad de la diferencia) puede surgir como una amenaza —y en situaciones de miedo y de inseguridad, tiende a aparecer como tal— a una identidad que se supone autosuficiente y autojustificada (Sibony, 1997). Pero esta situación extrema no corres-

⁸ Se encuentra una buena visión de conjunto del concepto de *ciudadanía* en Nogueira & Silva (2001) y en Cabrera (2002). Para las cuestiones de la ciudadanía y de la interculturalidad, se puede ver Pereira (2003), CNE (2000), Perotti (1997), Ribeiro (2002), Contogeorgis (2002) y Ramos, Reis & Cunha (2006).

ponde efectivamente con la esencia del humano, que es de dilatar indefinidamente y ser una permanente relación del otro, mediante el cual es y se conoce, incluso en los casos patológicos de odio al otro. Este reconocimiento del carácter constitutivo que el otro tiene para la definición de una identidad, personal o colectiva, es esencial para la redefinición de la ciudadanía que se requiere en el tiempo presente (Pereira, 1986). Ninguna cultura se basta a sí misma, ningún punto de vista es absolutamente válido, por lo que la capacidad de ver las cosas desde otro punto de vista y, aún más, de ver en qué medida el otro ya está en aquello que nosotros somos, es algo realmente decisivo para la convivencia en este mundo, cada vez más pequeño, entre todos los Hombres y Pueblos.

En tercer lugar, la *multiplicidad* se introduce en el núcleo de esta ciudadanía desarrollada. La escala a que, y del modo como transcurren hoy los procesos de vida, el individuo tiene la posibilidad y/u obligación de actuar en varios niveles de pertenencia cívica, interactuantes unos sobre los otros. No pretendiendo agotar las posibilidades de establecer un cuadro exhaustivo de esos niveles, podemos hablar de ciudadanía a nivel íntimo, local, nacional, supranacional y cosmopolita, por ejemplo. La esfera íntima está ya debajo de la alzada de la noción de ciudadanía, como se puede ver, *v. g.*, en las alteraciones introducidas relativamente al modo de ver las situaciones de violencia doméstica o en los malos tratos infantiles y animales. Todos podemos ser ciudadanos que actúan en cuanto tal a nivel del ayuntamiento, de la región, del país, de la unidad integradora de países y, aún en embrión y por mucho más tiempo ciertamente, podemos venir a ser ciudadanos del mundo. En la realidad, ya lo somos en lo referente a los efectos que sufrimos, nos falta tomar la capacidad de iniciativa en las manos. Aplicado al caso del ciudadano portugués, más allá de la respectiva ciudadanía nacional, se tiene también una ciudadanía europea (aún en busca de una identidad que le corresponda y sea vivida como tal) y se perspectiva una ciudadanía lusófona (Henriques, 2000).⁹

La noción de ciudadanía que venimos describiendo de este modo no es, no en tanto, una esencia definida de modo estático y permanente, sino algo *in fieri*, un proceso en constante desarrollo, en el cual las minorías, los excluidos, los injusticiados y todos los que, aunque no sean alcanzados personalmente por la discriminación, tienen asumido el papel principal en la reivindicación de derechos y en la lucha por la inclusión, tolerancia, no-discriminación y participación. Pero tal papel no les pertenece en exclusivo: es constitutivo de la ciudadanía plena de todos participar de él y tal debe ser el desiderato a alcanzar a través de la Educación para la Ciudadanía.

A estas características que una ciudadanía progresista debe presentar ha de referirse, finalmente, algo ya consignado hace mucho, mas que es siempre necesario acentuar. Se trata de la afirmación de la realidad *individual* —preferimos decir *personal*, en la medida en que este término abarca tanto la individualidad, como la referencia constitutiva al otro (Pereira, 1986; Ramos, 2006b), pero aquí se impone aquella acentuación—, concreta, irreductible a cualquier noción genérica, del Hombre. No existe el «Hombre», a no ser como concepto, término o palabra. Existen, eso sí, individuos concretos, de carne y hueso. No es un pueblo que sufre (es metáfora decirlo), mas esos mismos individuos concretos, de carne y hueso, a los cuales se aplica el vocablo colectivo. Y si algunos sufren, otros no,

⁹ No es muy feliz el término «lusófono»; la designación del ser-Portugués mediante el término «luso» es equívoca y reductora, anulando la diversidad, la pluralidad y la alteridad constituidas histórica y prácticamente.

ya sea del lado de los agresores, ya sea del lado de los agredidos. De este modo, se cierra la puerta al estereotipo reductor y potencialmente discriminatorio para con el otro, bien como a la manipulación de tenor esencialmente intolerante, demagógico y oportunista. Esta concepción antropológica es, por eso, *esencial* en la filosofía de los Derechos del Hombre (Rocha, 1985).

En resumen, tenemos que reconocer en el Hombre la capacidad y el deber de realizarse por medio de ese papel fundamental de *ser ciudadano*. Pero el ejercicio de este papel implica, hoy, que la *ciudadanía [democrática]* sea entendida como *personal, inclusiva, intercultural* y *múltiple*, si pretendemos conducir un proceso educativo de las nuevas generaciones a buen término. La Educación para la Ciudadanía no queda por aquí, escuela o instituciones afines, pues al mismo tiempo en que transcurre la educación de los más jóvenes se da también la transformación de las generaciones de los mayores, en gran parte por influencia de ellos. Es un trazo bien característico de la segunda mitad del siglo XX, y no se ve que vaya a ser alterado en este en que estamos, el de la aceptación por parte de las generaciones más viejas de aquello que constituye el modo de vida y de ver el mundo de la generación más nueva. Esto mismo se aplica al hablar de la supuesta «decadencia» a propósito de los jóvenes y de la aún más pretendida superioridad del «tiempo» de los más viejos. Educando para la ciudadanía a los más jóvenes, educamos también a los más viejos que están en interacción con aquellos. Es este el sentido más profundo que podemos dar al concepto de *perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida* que el Consejo de Europa da a la Educación para la Ciudadana Democrática (Birzúa, 2000).

Este sentido juvenil de la Educación para la Ciudadanía Democrática está bien presente en todos los trabajos conducidos por el Consejo de Europa para responder a las necesidades del presente y del futuro que vamos construyendo. Es particularmente a los jóvenes, en contexto escolar/formal o no-escolar/informal y no-formal, que se dirige mucho de su esfuerzo para desarrollar una conciencia democrática, susceptible de favorecer la construcción de sociedades también ellas democráticas, en las cuales no sea posible acontecer aquello en que Europa se mostró particularmente «competente», esto es, la guerra y la destrucción mutua, destacando las dos guerras mundiales y el desmembramiento de la ex-Yugoslavia.

5. Para la universalización de valores

Es pertinente preguntar *qué valores* se podrán defender y «enseñar» en este proceso. Teniendo en cuenta la pluralidad de culturas en interacción, el contexto nihilista y neoliberal de la sociedad globalizada de hoy y la destrucción acelerada de los valores y de las morales tradicionales, así como todas las reacciones más o menos fundamentalistas a que estos procesos dan origen, ¿será posible encontrar una base común de entendimiento acerca de valores que se deban promover, sin caer, ya sea en el riesgo del relativismo arbitrario, ya sea en la imposición de un código local a culturas diferentes, o lo mismo, a la Humanidad en su todo?

Para el Consejo de Europa y los estados a él pertenecientes, los Derechos del Hombre constituyen esa base, susceptible de ser universalizada a todos los Hombres en orden a promover su igual *Dignidad*, valor fundamental y estructurador de los mismos.

¹⁰Para las cuestiones de la identidad europea, ver Buszello & Misztal (1999) y Ribeiro (2002) y Contogorgis (2002).

¿Pero cómo responder a los que dicen que ellos son apenas productos occidentales, inaplicables a otras sociedades y culturas? Y, más pertinente aún para nosotros, ¿cómo efectuar la Educación para la Ciudadanía Democrática, presuponiendo ese núcleo de valores de que los Derechos del Hombre son la traducción concreta, en las condiciones actuales de nuestras sociedades hipercomplejas y diferenciadas?¹¹

La superación del relativismo axiológico —potencialmente escéptico y finalmente apático e indiferente—, que aflora a propósito de esta temática puede hacerse aceptando y presuponiendo criterios que permitan acuerdos entre los diversos pueblos e intereses en juego. El pensamiento y la práctica contemporáneos consagraron esencialmente cuatro *criterios de universalización axiológica* que pueden sustentar la busca de ese acuerdo y concertación y excluir alternativas como el recurso a bombardeos ciegos y contraproducentes.

En primer lugar, tenemos la afirmación del valor absoluto de la dignidad del Hombre/Persona humana —*criterio antropológico o personalista*—, cuya promoción debe ser constantemente afirmada y proseguida. Después, el *criterio dialógico o comunicativo*, que presupone el diálogo y la comunicación entre los actores como condición necesaria para resolver divergencias de los inevitables puntos de vista acerca de los asuntos, lo cual se debe complementar con el recurso al *criterio argumentativo o racional*, que exige el recurso a la argumentación lógica, dialéctica y retórica para soportar el cambio de ideas y la confrontación de perspectivas ocurrida en la comunicación y en el diálogo. Por ejemplo, en lo que toca a los Derechos del Hombre, es posible encontrar en todas las culturas y a lo largo del proceso histórico contribuciones para su definición y prácticas autónomas susceptibles de enriquecerlos considerablemente, superando la crítica que señala su posible etnocentrismo (Rocha, 1985). Finalmente, la urgencia y oportunidad de actuación pueden imponer la necesidad de tener que decidir, después de la aplicación de los criterios definidos anteriormente; interviene aquí el *criterio democrático*, que coloca la decisión en las manos de la mayoría de los que se pronuncian acerca del asunto.¹² Este criterio es el blanco de muchas críticas, ciertamente acertadas, y presa de muchas formas menos deseables de manipulación de las masas, pero es aún insuperable por cualquier otro ya soñado o practicado, sobre todo si tenemos en cuenta todos los delirios originados en el ideal platónico del filósofo—rey y de que la historia nos ofrece numerosos ejemplos.

6. Conclusiones

Para terminar, nos gustaría señalar la importancia del ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y participativa que diga «no» a las violaciones de los Derechos del Hombre que, de una forma inadmisiblemente, continúan a pautar nuestra época y que se empeñe corajosamente en promover su respeto en toda y cualquier circunstancia. Al colocar estas reflexiones sobre el signo de la Memoria y de la Indignación, respondemos a la llamada de Stéphane Hessel y al desafío de Theodor Adorno para que no se repita Auschwitz, señalando así la idea de Joan-Carles Mèlich de que “*Los «Derechos Humanos» deben mantener viva la*

¹¹ Para esta cuestión de la universalización (o no) de los Derechos del Hombre, en articulación con las cuestiones de la multiculturalidad y de la globalización, en un sentido no-universalizador se puede revisar a Santos (1997) y en uno universalizador a Sen (2003) y Pereira (2003). Para la fundamentación filosófica de la cuestión multicultural, remitirse a André (2000).

¹² Se resumieron aquí grandes tendencias del pensamiento contemporáneo relativo a este asunto (Personalismo, Escuela de Frankfurt, P. Ricoeur, H.-G. Gadamer, E. Levinas, entre otros), recurriendo a la terminología propuesta por Vicente & Lourenço (1993). El valor universalizante de la democracia es reconocido por Sen (2003).

memoria del Holocausto” (2000: 50). El carácter político —más que filosófico— de los Derechos del Hombre es, por eso, acentuado por Norberto Bobbio cuando refiere que “*El problema fundamental en relación a los derechos del hombre, hoy, no es tanto el de justificarlos, sino el de protegerlos*” (1992: 24). Haciéndolo, correspondiendo también a la necesidad actualizada del desarrollo de una *Ética de la Solidaridad Mundial* y a su imperativo de sobrevivencia que, más virada para la dimensión humana de la Ética, se atenga al enraizamiento ecológico del Hombre y al imperativo de no destrucción de otro Hombre, de la naturaleza y de la vida, salvando al Mundo de la muerte global (Pereira, 2003).

Así, podremos estar a la altura del privilegio único de nuestro tiempo. En efecto, las violaciones de los Derechos del Hombre que se verifican actualmente resultan particularmente ultrajantes precisamente porque nunca época alguna de la Historia de la Humanidad tuvo a su alcance las posibilidades que la nuestra tiene de transformar el mundo para mejor. Y, paradójicamente, ninguna habrá hecho tanto para desperdiciar la oportunidad de introducir un verdadero progreso en el mundo, a saber, el progreso en la Dignidad, en la Igualdad y en la Libertad. La superación de los problemas causados por la globalización tecnocrática y por el capitalismo de rapiña (Pereira, 2003) colocarían la cuestión del surgimiento de un nuevo ser—en—el—mundo humano, capaz de garantizar la supervivencia y el futuro, eliminando la angustia ecológica (Figueiredo, 1993) y salvando la naturaleza y la vida (Thomas, 1994; Pereira, 2003). Para el surgimiento de ese estar—en—el—mundo diferente, con actitud diversa delante del Otro —humano y natural—, se impondría la alteración de las “[...] *relaciones sociales de separación, y así hacer de los hombres seres humanos [...] Los hombres sólo degradan porque son degradados*” (Thomas, 1994: 102) en primer lugar.

La peor servidumbre es aquella en que no se tiene conciencia de que se es siervo y no se consigue soñar con la idea de una *otra* realidad *posible* más allá de la que nos rodea. Tiene ya muchos siglos esta advertencia, tantos cuantos los del *Fédon* platónico. Trazo característico de los días de hoy es el hecho de que muchas y poderosas fuerzas concurren, bajo el pretexto de la inevitabilidad y del camino único, para retirarnos la capacidad de concebir *otros mundos posibles* más allá de aquel en que nos encontramos sumergidos, así como de producirlos mediante la praxis y la Libertad. A la Educación compete —como siempre competió y como ella siempre cumplió— mantener despierta esa no—adherencia del Hombre a lo inmediato y promover el desarrollo de la capacidad de, por la palabra interna y externa, por el diálogo y por la dialéctica, desvelar lo (aún) no—existente que es condición del futuro que podrá venir a existir a través de la praxis transformadora del ser. Esta es una responsabilidad nuestra, que no podemos aliviar y para la cual debemos estar preparados para responder delante de nuestros sucesores. De este modo, establecemos las sólidas fundaciones necesarias al lanzamiento del puente para las otras culturas y civilizaciones, presentes y por venir.

Referencias bibliográficas

- ANDRÉ, J. M. (2000). “Pluralidade de crenças e diferença de culturas: dos fundamentos filosóficos do ecumenismo aos princípios actuais de uma educação intercultural”. En: Borges, A., Pita, A. & André, J. M. (coords.). *Diálogo e Tempo. Ars interpretandi*. Vol. II. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 451–500.

- ANDRÉ, J. M. (2002). “Interculturalidade. Comunicação e educação para a diferença”. En: Ribeiro, M. M. T. (coord.). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo*. Coimbra: Quarteto, 255–276.
- ANDORNO, R. (2003). “Pessoa Substância ou Pessoa Consciência? Um Risco para os Direitos do Homem”. En: Cunha, P. F. (ed.). *Direitos Humanos—Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina, 99–116.
- VON BARLOEWEN, C.(org.). (2009). *O livro dos Saberes*. Lisboa: Edições 70.
- BIRZÉA, C. (2000). *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation [CDCC].
- BOBBIO, N. (1992). *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus–Elsevier.
- BRANDER, P, KEEN, E., LEMINEUR, M. L. (eds.). (2002). *Compass. A manual on human rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BUSZELLO, H. & MISZTAL, M. (1999). *The Idea of Europe—Europe as an Idea. A Reader on the Question: What is Europe?* Cracóvia: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- CABRERA, F. (2002). “Qué educación para qué ciudadanía”. En: Soriano, E. (coord.). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla, 83–129.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. (2000). *Seminário educação intercultural e cidadania*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CONTOGEOGIS, G. (2002). “Les fondements et les limites du multiculturalisme européen”. En Ribeiro, M. M. T. (coord.). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo*. Coimbra: Quarteto, 49–72.
- CUNHA, P. F. (2001). *O ponto de Arquimedes. Natureza humana, direito natural, direitos humanos*. Coimbra: Almedina.
- CUNHA, P. F. (ed.), (2003). *Direitos Humanos—Teorias e práticas*. Coimbra: Almedina.
- FIGUEIREDO, E. (1993). *Angústia ecológica e o futuro*. Lisboa: Gradiva.
- FONTES, J. (2013). *O Direito ao quotidiano estável. Uma questão de Direitos Humanos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- FREIRE, P. (1969). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- HEIDEGGER, M. (1958). “La question de la technique”. En: Heidegger, M. *Essais et conférences*, Paris: Gallimard, 9–48.
- HENRIQUES, M. C. (2000). “Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania”. *Nação e Defesa*, 93, 35–52.
- HESSEL, S. (2011). *Indignai-vos!* Carnaxide: Editora Objectiva.
- HESSEL, S. (2011). *Empenhai-vos: Conversas com Gilles Vanderpooten*. Lisboa: Planeta.
- LEVI, P. (1997). *O dever da memória*. Porto: Livraria Civilização.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1981). *A ideologia alemã, 1º Capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Edições Avante.
- MÉLICH, J. C. (2000). “A memória de Auschwitz: O sentido antropológico dos direitos humanos”. En: Carvalho, A. D. (org.). *A Educação e os limites dos direitos humanos: Ensaios de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora, 47–53.
- MIRANDOLA, G. P. D. (2008). *Discurso sobre a Dignidade do Homem*. Lisboa: Edições 70.
- MONTEIRO, A. R. (2001). *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras.
- NOGUEIRA, C. & SILVA, I. (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU]. (2010). *El derecho al agua y el saneamiento*. [consultado el 29 de julio de 2010], <<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/64/L.63/Rev.1>>.
- PEREIRA, M. B. (1984). “Crise e Crítica”. Separata de *Vértice*, 43(456/457), 100–142.
- PEREIRA, M. B. (1986). “Filosofia e Crise Actual de Sentido”. En: Pereira, M. B. *Tradição e Crise*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra [FLUC], 5–167.
- PEREIRA, M. B. (1988). “Idade Científico-Técnica e filosofia da responsabilidade”. *Igreja e Missão*, 138/141, 118–139.
- PEREIRA, M. B. (1992). “Modernidade, fundamentalismo e pós-modernidade”. *Revista Filosófica de Coimbra*, 1(2), 205–263.
- PEREIRA, M. B. (1993). “Modernidade, Racismo e Ética pós-convencional”. *Revista Filosófica de Coimbra*, 2(3), 3–64.
- PEREIRA, M. B. (2003). “Alteridade, linguagem e globalização”. *Revista Filosófica de Coimbra*, 12(23), 3–37.
- PEROTTI, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural [SCOPREM].

- PIETRI, N. (2002). “Le rôle de la protection des droits de l’homme dans la construction de l’identité européenne”. En Ribeiro, M. M. T. (coord.). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo*. Coimbra: Quarteto, 89–106.
- POSTMAN, N. (2002). *O Fim da Educação. Redefinindo o valor da Escola*. Lisboa: Relógio d’Água.
- RAMOS, F., REIS, I. & CUNHA, T. (2006). “Contrabando de almas e de outros mundos. Formação europeia em ‘Educação para os Direitos Humanos’”. En: Ortiz, M^a. A. & Ocaña, A. (coords.). *Cultura, Culturas. Estudios sobre música y educación intercultural*. Granada: GEU, 525–546.
- RAMOS, F. S. (2009). “Educação para a Cidadania e Direitos do Homem”. En: Ortiz, M^a. A. (coord.). *Investigación en Educación y Derechos Humanos. Aportaciones de diferentes grupos de investigación*. Coimbra: Fernando Ramos, 47–60.
- RAMOS, F. S. (2010). “Lançando a Ponte: Os Direitos do Homem e o Dever de Memória”. En: Ramos, F. S. (coord.). *Lançando Pontes para a Interculturalidade*. Coimbra: Fernando Ramos, 253–285.
- RAMOS, F. S. (2008). “Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso”. En ORTIZ, M.^a A. (coord.). *Música, arte, diálogo, civilización*. Coimbra: Fernando Ramos, 341–369.
- RAMOS, F. (2006a). “Human Rights and Citizenship Education. Foundations of a Project”. En: Calvo de mora, J. (coord.). *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*. Praga: Charles University Press, 139–150.
- RAMOS, F. (2006b). *Introdução à Ontologia Personalista de Maurice Nédoncelle*. Coimbra: Fernando Ramos.
- RIBEIRO, M. M. T. (2002). “Multiculturalismo ou coabitação cultural?” En: Ribeiro, M. M. T. (coord.). *Identidade europeia e multiculturalismo. Actas do curso intensivo*. Coimbra: Quarteto, 280–295.
- ROCHA, F. (1985). “Educação para os Direitos Humanos”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 19. 81–108.
- SANTOS, B. de S. (1997). “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11–32.
- SEN, A. (2003). *O desenvolvimento como liberdade*. Lisboa: Gradiva.
- SIBONY, D. (1997). *Le “racisme” ou la haine identitaire*. Paris: Christian Bourgois éditeur.
- THOMAS, T. (1994). *A ecologia do absurdo*. Lisboa: Edições Dinossauro.
- TOURAINÉ, A. (1998). *Iguais e Diferentes: Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

- VICENTE, J. N. & LOURENÇO, J. V. (1995). *Do vivido ao pensado: Introdução à Filosofia 10º ano*. Porto: Porto Editora.
- WILLIAMSON, J. (1990). "What Washington Means by Policy Reform". En: Williamson, J. (ed.). *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D. C.: Institute for International Economics.
- WILLIAMSON, J. (2004). "The Washington Consensus as Policy Prescription for Development". [Consultado el 8 de noviembre de 2009]. <<http://www.iie.com/publications/papers/williamson0204.pdf>>.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO]. (2003). *The right to water. Health and human Rights Publication Series*, Núm. 3. Geneva: WHO.

La figura del benefactor: el bien como gesto pedagógico

Jaime Montes Miranda*

Recibido: 10/12/2014

Aceptado: 26/12/2014



Resumen

Si revisamos los testimonios de víctimas de DDHH en todo el mundo, notamos en sus declaraciones la presencia de «gestos» que se reconocen como «humanos» al lado de otros que se reconocen como «inhumanos». Estos últimos son muchísimo más abundantes y trascienden todo lo imaginable. El propósito de este texto consiste en atender a los «gestos humanos», a veces pequeños, pero que reivindican la humanidad del hombre y hacen posible el futuro. Le preguntaremos, pues, a la educación si es posible «enseñar» la ejemplaridad de ese gesto, tarea que entendemos esencial en la construcción de un nuevo humanismo para el siglo XXI.

Palabras clave

Testimonio, gesto pedagógico, educación, humanismo, benefactor

The figure of the benefactor: the good as a pedagogical gesture

Abstract

If we check the testimonies of the victims of HR all over the world, we realize in their declarations the presence of «gestures» which are recognized as “human» next to others which are recognized as «inhuman», the later are much more abundant and go beyond all the imaginable. The purpose of this text is to pay attention to the «human gestures», sometimes small, but they recover man’s humanity and make the future possible. We will ask education if it is possible to «teach» the exemplification of such a gesture, task which we understand as essential in the construction of a new humanism for the XXI century.

Key words

Testimony, pedagogical gesture, education, humanism, benefactor.

* Universidad de La Serena, Chile. E-mail: jmontes@userena.cl

“Pero donde está el peligro, crece también lo salvador.” (Hölderlin)

1. La muerte de lo humano del hombre en el mundo

Desde una perspectiva educacional, todo campo de prisioneros constituye un espacio pedagógico, con independencia de que exista allí o no un museo de la memoria. Es un aula pedagógica particularmente elocuente, en la que cada piedra, cada muro, cada celda tiene una historia que habla de hechos imposibles para la imaginación, pero que allí fueron posibles. Sin duda, un campo de concentración es un campo educativo. Su mera existencia estremece la conciencia y la despierta. Y es un campo educativo porque nos hace pensar y uno cuando piensa crece y crea mundos. El educador es filósofo, porque la educación se compone de pensamientos.

Hemos venido a Villa Grimaldi a preguntar si es posible un futuro humano para el hombre, pero eso pasa por recorrer su lado oscuro. Estamos, pues, pensando «desde aquí», situadamente, desde Villa Grimaldi. Desde sus tristes y hermosos jardines en una tarde primaveral. Pero estamos pensando en la dimensión simbólica de Villa Grimaldi, aquello que hace que Villa Grimaldi sea un museo de la memoria para la humanidad. Lo que guarda Villa Grimaldi como museo¹ es precisamente un legado esencial: guarda recuerdos² en torno a la *muerte de lo humano* del hombre. Villa Grimaldi nos dice sólo una cosa: *“Aquí murió la humanidad del hombre”*. No hay forma de apropiarse una experiencia más que haciendo a su vez la misma experiencia. Hacer en carne propia la experiencia de la *muerte de lo humano* del hombre es el primer desafío que impone Villa Grimaldi a quien quiera penetrar en su misterio. Desde Villa Grimaldi, pensando en su dimensión simbólica, por la cual se hermana con todas las experiencias de la *muerte de lo humano* del hombre del mundo, hacemos en nosotros, hasta donde podemos, «carne» la experiencia de la *muerte de lo humano* del hombre. Nos ponemos en disposición de recibir esa experiencia. Por eso cuesta caminar por Villa Grimaldi, porque es un caminar haciendo la experiencia de ese caminar oscilante de los prisioneros, es ese caminar junto a ellos, apoyándolos y apoyándonos, el que devela la verdad de Villa Grimaldi. Sin ese caminar juntos, no hay Villa Grimaldi, por eso los avisos están en el suelo, porque para recorrer el recinto hay que vendarse los ojos, porque fue con los ojos vendados cómo entraban los prisioneros. Y por eso están los adoquines grabados en Londres 38, porque al recinto sólo entraban prisioneros vendados. Si no nos vendamos interiormente los ojos no podremos ver Villa Grimaldi, veríamos a lo sumo un museo. Detengámonos, a propósito, en este relato:

Nos recibió una especie de jauría humana que gritaba y nos insultaba. Agarrados por el pelo y con los brazos doblados sobre la espalda nos bajaron de la camioneta a patadas y empujones. Parecíamos marionetas llevadas y traídas a bofetadas y culatazos. Con los ojos vendados trastabillábamos y caíamos. En un momento sentí la tierra de mi boca, y un sabor dulce y tibio de sangre me hizo temer por mis dientes.

En todo ese tiempo no sentí dolor, sino terror.

(Becker, 2011: 18)

La idea es permanecer «dentro» de Villa Grimaldi y no dentro del museo de Villa Grimaldi. Permanecer «dentro» significa hacer la experiencia que tan celosamente guarda el mu-

1 Hoy es llamado «Parque por la Paz Villa Grimaldi» y constituye un Monumento Nacional. También ha recibido una mención honrosa de la UNESCO (10 de diciembre de 2009).

2 Y porque esos recuerdos son importantes es que hablamos, conjuntamente con muchos autores, de una «filosofía anamnética» y de una «educación anamnética».

seo Villa Grimaldi, la experiencia del fin *de lo humano* (Mèlich, 2000) del hombre y el advenimiento del reino de la barbarie en la historia. Porque el *fin de lo humano* del hombre supone el principio de la barbarie genocida, y el siglo XX nos ha enseñado mucho de esa barbarie: el gran legado del siglo XX ha sido precisamente el legado de esa barbarie. Dos guerras mundiales, dos bombas atómicas detonadas en el centro de dos hermosas ciudades japonesas, cientos de campos de exterminio repartidos por todo el mundo, tales han sido los grandes legados del siglo XX para el siglo XXI que recién comienza y nosotros somos sus herederos inmediatos. La *muerte de lo humano* del hombre ha sido la gran herencia del siglo que acaba de consumirse. Por lo mismo, pensar a la altura de esa experiencia de la *muerte de lo humano* en el hombre constituye el desafío de nuestro tiempo.

Pensar, pues, en la experiencia de Villa Grimaldi, supone pensar en nuestra propia experiencia política en el Chile de hoy, donde campean impunemente la segregación, la postergación y la exclusión de tanta gente, los conflictos interminables con el pueblo mapuche, y otras tantas formas de violencia social. Supone también pensar la totalidad de esa experiencia como *muerte de lo humano del hombre en el mundo*. Y por ello, nuestro propósito en este texto es enfrentar la segunda de estas alternativas: pensar la *muerte de lo humano del hombre en el mundo*. Villa Grimaldi, entonces, nos conecta con Auschwitz y con cada rincón de este mundo donde el hombre, arrasado por la beligerancia de otros, sufre y a la vez clama por paz y justicia. Clama por sus derechos conculcados y pisoteados, clama por su derecho a ser reconocido como «ser humano» y a ser tratado por los demás como «persona humana». Hablamos de pensar la *muerte de lo humano* del hombre en el mundo. Pero Villa Grimaldi es la *muerte del pensar*, por lo tanto, pensar, en Villa Grimaldi, entre otras cosas, es *pensar la muerte del pensar*, y la muerte del pensar es lo que llamamos *barbarie*. Tras la muerte del pensar sólo quedan ruinas de una civilización que fue alguna vez, pero que ya no es y tal vez, ya no será más.

Pero si Villa Grimaldi encarna la muerte del pensar y de la filosofía, la filosofía, más que ninguna otra disciplina, pretende la muerte de Villa Grimaldi. Si Villa Grimaldi lucha porque no prevalezca la filosofía, la filosofía lucha porque Villa Grimaldi no prevalezca. Y es más esencial esta lucha de la filosofía contra Villa Grimaldi que la lucha de Villa Grimaldi contra la filosofía. Y es más esencial, porque es más esencial el bien que el mal, la razón que la estupidez, el pensar comprometido que la indiferencia cómplice y, es lo más esencial, porque al final es lo que prevalece. No hay relativismo: hay un bien y un mal en el mundo actual: Auschwitz, Villa Grimaldi y otros tantos campos de muerte. Hay un mal absoluto: la *muerte de lo humano del hombre* en el mundo que aconteció en esos lugares. Por otra parte hay un bien absoluto que también se expresa en esos campos: es el gesto que vivifica y *honra lo humano* del hombre en el mundo. Pensamos, pues, desde el dolor y el espanto que brotan de la constatación de la existencia real de *Villa Grimaldi*. No se puede pensar en *Villa Grimaldi* si no se hace desde el dolor y el espanto. El dolor de los que detuvieron allí sus vidas de muchas formas indecibles, y el espanto por lo que ello significó para nosotros y para todo el mundo civilizado, pero también pensamos que incluso en aquellos lugares de sufrimiento hubo gestos de infinita nobleza. Comprendemos que nos resulta particularmente imposible sostener que se pueda pensar de espaldas a Villa Grimaldi. En sentido positivo afirmamos que no podemos hacer en nuestras clases, en nuestra vida cotidiana, nuestra tarea reflexiva y crítica de espaldas a *Villa Grimaldi*. Por eso estamos aquí hoy. Pensamos que es aquí el lugar en el que es posible fundar *un nuevo pensamiento* a la vez que fundar *un nuevo sentido de la educación y una nueva forma de enseñanza «desde» Villa Grimaldi*. Y ese nuevo sentido de la educación y ese nuevo