

Un proyecto internacional y una experiencia democrática especial para la humanidad

PoliTeknik Project Article 26

La RECAPITULACIÓN de la IDEA BÁSICA y VISIÓN

Un proyecto internacional y una experiencia democrática especial para la humanidad

PROGRESOS y CUESTIONES

Lo que hace que el proyecto parezca difícil es que la dirección del proyecto no se dirige a los socios con un concepto ya hecho en términos de contenido y pide a los colegas que se limiten a apoyar este concepto.

PÁGINA 3-6

Enrique Javier Díez Gutiérrez Profesor de la Universidad de León ESPAÑA

Pedagogía del decrecimiento: un derecho humano y planetario

La conservación del medio ambiente no es posible sin reducir la producción económica que es la responsable de la depredación sin límite de los recursos naturales y la destrucción del medio que genera, y que actualmente está por encima de la capacidad de regeneración natural del planeta.

PÁGINA 7

Remy Nsengiyumva

Presidente de la Federación de Sindicatos de Sindicatos de Profesores de África Oriental - FEATU

Un Llamamiento Para la Extensión de los Derechos Humanos a la Educación de Calidad

Considerando todo lo anterior, es imprescindible y urgente que la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, en su artículo 26, se modifique para incluir el derecho a la educación desde la primera infancia, pasando por la educación primaria y secundaria, hasta la educación y formación superior.

PÁGINA 8

Proyecto de Libro Electrónico de los Estudiantes

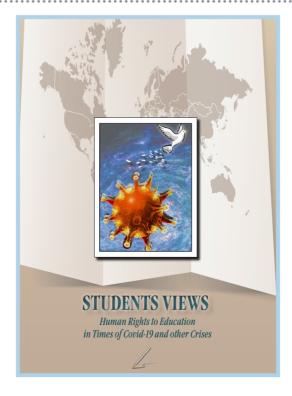
Estimados colegas y amigos,

PoliTeknik inició el Proyecto de Libro Electrónico de los Estudiantes en otoño de 2020. A lo largo de este tiempo, alrededor de 70 estudiantes y organizaciones estudiantiles de más de 30 países aceptaron participar en el proyecto.

Como ya saben, la historia no ha llegado a su fin después de todo. La crisis de los últimos 3 años nos lo ha dejado claro. Por lo tanto, la elección del título del libro electrónico fue acertada:

Opinión de Estudiantes Derechos Humanos a la Educación en Tiempos de Covid 19 y Otras Crisis.

Luego de varias ampliaciones del plazo, hemos llegado a la conclusión de que la mayoría de los amigos y organizaciones están ciertamente muy ocupados con sus propias agendas durante estos tiempos difíciles.



UNA EXPERIENCIA ESPECIAL DE INTERACCIÓN Y COMPROMISO COMPARTIDO ENTRE LOS ESTUDIANTES

El proyecto de Libro Electrónico, naturalmente, cuenta con el potencial de reunir a grupos de estudiantes de todo el mundo para que compartan una plataforma común en tiempo real y que tomen nota unos de otros. Ese potencial todavía existe.

Por consiguiente, el proyecto de Libro Electrónico continúa. A este respecto, hemos creado una nueva plataforma; más de 80 estudiantes, organizaciones estudiantiles y sindicatos de profesores se han unido a esta nueva plataforma desde Brasil, Níger, Guinea, Camerún, Benín, Mauritania, Kenia, Sri Lanka, República Democrática del Congo, Uganda, Mozambique, Gambia, Ghana, España, Estados Unidos, Camboya, Sudáfrica, India, Alemania y Perú.

Continúa en la página 10

www.politeknik.de





info@politeknik.de

Posta adresi: Politeknik · Postfach 25 03 48 | 40092 Düsseldorf

ÍNDICE

Página 3-6

Project Article 26

Un proyecto internacional y una experiencia democrática especial para la humanidad

La RECAPITULACIÓN de la IDEA BÁSICA y VISIÓN PROGRESO y PREGUNTAS

Página 1, 10 PROYECTO DE LIBRO ELECTRÓNICO DE ESTUDIANTES

Una Experiencia Especial de Interacción y el Compromiso Conjunto entre Estudiantes en el Mundo

Página 7

Enrique Javier Díez Gutiérrez Profesor de la Universidad de León - ESPAÑA

Pedagogía del decrecimiento: un derecho humano y planetario

Página 8

Remy Nsengiyumva

Presidente de la Federación de Sindicatos de Sindicatos de Profesores de África Oriental - FEATU

UN LLAMAMIENTO PARA LA EXTENSIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Página 9 LIBROS

Página 11

Rosa Cañadell

Miembro fundador del Seminario Itaca de Educación Crítica. Activista en defensa de la educación pública - ESPAÑA

EDUCAR PARA LA PAZ EN

Página 12, 13

Heleno Araújo Filho

Presidente licenciado da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE - BRASIL

A violência policial no Brasil e a necessidade da educação em direitos humanos nos currículos escolares – apontamentos necessários

Página 14-16

Michael Klundt

Profesor de la Universidad de Magdeburgo-Stendal - ALEMANIA

Educación Política (de Derechos Humanos) en Tiempos de Guerra

Página 17, 19

Quim Boix

Secretario General de la UIS (Unión Internacional de Sindicatos) de Pensionistas y Jubilados (PyJ) de la FSM (Federación Sindical Mundial)

NO A LAS PENSIONES PRIVADAS en cualquier lugar del planeta

Página 20, 21

Vernor Muñoz

Director de Incidencia y Políticas, Campaña Mundial por la Educación

Derechos humanos y educación para la ciudadanía global: entre la ficción y las realidades

Página 19 JULIAN ASSANGE

INFORMACIÓN LEGAL

Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela

PoliTeknik Español

ISSN: 2628-0841 Para los países de habla española a cada 4 meses

Zeynel Korkmaz (Coordinación)

Consejo editorial Prof. Dr. Vernor Muñoz Villalobos Laura B

(Costa Rica) Mariela A. Schapira Briell (España) Jamyr de la Rosa Ynfantes (España/Perú) Laura Brusau Lara (España) Raquel Torrijos Alabart (España) Luisa Chang Alva (Perú) Marco Jean Paul Apaza (Perú)

info@politeknik.de http://politeknik-international.org/ politeknik-espanol/

<u>Publi</u>car

Verein für Allseitige Bildung e.V. (Düsseldorf - Alemania)



PROYECTO ARTICULO 26

La RECAPITULACIÓN de la IDEA BÁSICA y la VISIÓN

Un proyecto internacional y una experiencia democrática especial para la humanidad

PROGRESO y PREGUNTAS



Estimados Colegas,

Nuestro proyecto internacional "Expandir el Derecho Humano a la Educación" viene desarrollándose desde enero de 2017 y se evoluciona cada mes. Esto ofrece nuevas perspectivas y oportunidades.

Actualmente, gracias al contacto con los ministerios de educación de distintos países, el nivel de conocimiento del proyecto puede aumentar considerablemente en todo el mundo. Colegas de Costa de Marfil, Benín y Venezuela ya se han puesto en marcha en este sentido o están emprendiendo una iniciativa.

Nos esforzamos por garantizar la comunicación interna y el flujo de información mediante el uso de diferentes idiomas y revistas. Asimismo, existen siempre novedades que llegan a todos los colegas casi a diario a través de mensajes o correos electrónicos.

Era muy importante estar siempre en interacción y ser creativo. Esto ha permitido una dinámica ininterrumpida a lo largo de los años.

Sin embargo, siguen surgiendo las siguientes preguntas, tanto con los nuevos como con los antiguos o potenciales socios: ¿Qué es lo que deseamos realmente en este proyecto? Nos juntamos, pero ¿por qué? ¿Cuál es el objetivo y cómo se va a conseguir? ¿Quiénes somos realmente "nosotros"?

El objetivo está descrito de la siguiente manera:

"El proyecto "Extender del Derecho Humano a la Educación" es concebido por los promotores del proyecto como un consejo en el que diferentes actores sociales comprometidos con la ampliación del derecho humano a la educación en todo el mundo puedan elaborar conjuntamente las intervenciones de sus posiciones al respecto, con el objetivo de poder presentar

una "Declaración sobre la Extensión del Derecho Humano a la Educación" a la ONU para su votación. El proyecto se centra en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, cuya modificación/adición debe hacerse en el sentido de una ampliación progresiva". (http://politeknik.de/wp-content/uploads/2021/06/PROJECT_DOSSIE_EN.pdf, Page 5)

Esto precisa de una plataforma internacional estable y firme. La parte de la humanidad excluida de democracia debe estar representada en ella. Esta es la primera fase de nuestro proyecto.

Durante esta fase, todas las personas pueden expresar libremente su opinión y establecer impulsos sobre la discusión de contenidos. No obstante, la tarea principal es permitir la representatividad y formar una unidad.

La 2a fase del proyecto contempla que estas ideas se plasmen por escrito en una posición común, lo que implica una larga discusión.

Se pueden debatir las cuestiones de si el proyecto, con el objetivo de modificar el artículo 26, sólo pretende enviar una señal, y si puede hacerlo en absoluto. ¿Se puede obtener una votación en la Asamblea General de la ONU? ¿Qué ocurre si nuestra declaración común se rechaza? ¿Cómo deberíamos proceder entonces con nuestra sólida base de legitimidad establecida a nivel mundial? Si la votación fuera positiva, ¿se vería ya este resultado como una garantía para la realización de un cambio progresivo en los países? ¿Debería la declaración formular un mecanismo de control concreto para garantizar su implementación? En caso de voto positivo o negativo, ¿es la ONU en su forma existente la destinataria adecuada? (A continuación se cita el texto de nuestra colega la profesora Raquel Melo).



También es preciso plantear otras cuestiones fundamentales: ¿Es posible formular los derechos humanos de forma definitiva? ¿Debemos tomar como punto de partida la naturaleza biológica del ser humano o las características sociales de las sociedades que ha fundado? ¿Qué interés y qué imagen de la humanidad subyace en la DUDH?

Seguramente existen muchas más preguntas que irán surgiendo con el tiempo. Se trata de una tarea divertida para todos los socios del proyecto.

El proyecto parece difícil porque la gestión del proyecto no se acerca a los socios con un concepto prefabricado en términos de contenido y pide a los colegas que se limiten a apoyar este concepto. Tal planteamiento iría en contra de la intención del proyecto de ser un compromiso de las personas excluidas para las personas excluidas que representan sus intereses. El proyecto está diseñado de tal manera que no puede funcionar sin la participación activa de la gran parte de la humanidad exenta de los procesos democráticos de toma de decisiones. Por ello, el concepto envía acertadamente el siguiente mensaje: Por favor, ¡formen su propia unidad juntos!

¿Cuáles son entonces las posiciones de los socios?

Procuramos responder a esta pregunta de manera ejemplar en los simposios de 2016 y 2018, en la primera publicación del libro del proyecto, así como en la serie de artículos "Ideas y Recomendaciones para la Extensión de los Derechos Humanos a la Educación", que fue publicado en PoliTeknik desde 2015.

Asimismo, les pedimos que, como socios, elaboren pronto sus posiciones y nos las envíen en forma de artículos para que podamos publicarlas. De esta manera, se irán perfilando las principales características de los debates.

¿Qué ideas o problemas han destacado los autores hasta ahora en estas publicaciones en relación con la extensión del derecho humano a la educación? Veamos juntos varias citas:

Roberto Franklin de Leão

Presidente de Confederación Nacional de Sindicatos de Profesores (CNTE) y Vicepresidente de "International Education Global" Conforme a los artículos propuestos por la ONU-DUDH; todos tienen derecho a una educación gratuita y accesible, independientemente de la edad, género y origen. Pero, ¿qué tipo de educación hay que dar a las personas? ¿La educación actual satisface las necesidades de niños, adolescentes, jóvenes y adultos? Esta pregunta plantea un problema clave al trasladarnos más allá de la cuestión de la tasa de inscripción, que es un problema extremadamente importante: La calidad de la educación que tenemos y la que deseamos. (http://politeknik.de/wp-content/uploads/2021/06/PROJECT_DOSSIER_ESP.pdf)

Consejo de Representantes de Estudiantes Universidad de Wits - Sudáfrica

En la época que vivimos, la extensión progresiva se presenta en todos los aspectos de la vida. Se puede ver un rápido progreso en Tecnología, Industria Farmacéutica, Agricultura, Ingeniería y Arte, pero como resultado de los efectos continuos del colonialismo, muchos países en desarrollo se quedan atrás debido a las economías capitalistas globales dictadas por la presión y el sistema político diseñado para excluir la voz de las masas. La única manera de corregir esto es educar a nuestra gente y ayudarla a realizar su potencial personal, para darles habilidades específicas para contribuir al potencial del país.

Por lo tanto, es una necesidad extender los derechos a educación del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y proporcionar una educación que puede resolver los problemas descritos aquí arriba.(http://politeknik.de/wp-content/uploads/2021/06/PROJECT_DOSSIER_ESP.pdf)

Pavlos Charamis

Federación de Profesores de Educación

Secundaria Pública (OLME) – Presidente de Centro de Investigación y Archivo de Unión Griega

No es posible implementar el derecho a la educación en un hueco social. Por lo tanto, las deficiencias de los sistemas de educación y formación deben ser corregidas con una serie de medidas sociales y servicios de asistencia que proporcionarán, en la medida posible, ventajas equilibradas en favor de los estratos sociales más débiles y respaldarán el funcionamiento sin trabas y eficiente de las instituciones de educación y capacitación. (http://politeknik.de/wp-content/uploads/2021/06/PROJECT_DOSSIER_ESP.pdf)

Prof. Dr. Eva Borst - Germany

Como un derecho humano, nos enfrentamos a tres temas que son muy importantes en el ámbito del derecho a la educación: 1.) La pobreza e incertidumbre social; 2.) La diferencia entre educación general y educación profesional 3.) Como un tema extremadamente importante, el problema de calidad de la educación. (http://politeknik.de/wp-content/uploads/2021/06/PROJECT_DOSSIE_EN.pdf)

Karla Toro

Student Federation of the Universidad de Chile - FEch

Visto esto, nos resulta es imposible sostener que, bajo una idea de derecho humano universal, puedan promoverse y ser garantizadas medidas que terminan excluyendo a gran parte de la población. Y esta discrecionalidad con la que los Estados pueden hacer efectivo el derecho a la educación no sólo se limita a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino que también, se replica en otros tratados sobre derechos humanos, tales como el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; pues estos son ambiguos, no esclarecen qué tipo de medidas facultan a un Estado para garantizar los derechos sociales a los que se compromete y esto decanta en que muchos gobiernos operan de facto en contra de la universalidad del derecho. (El texto original en español ha sido traducido al alemán y está disponible en el siguiente enlace: http://politeknik.de/wp-content/uploads/2020/12/Extension-of-human-rights-to-education.pdf - Page. 191. Para el texto original, póngase en contacto con PoliTeknik: info@politeknik.de)

Kumar Ratan

Coalición Nacional de Educación de India

En el presente realidad socio-económica del mundo, es necesario re-estructurar la DUDH. A fin de garantizar que la educación sea un derecho humano fundamental, la Declaración debe movilizar nuevas estrategias y nuevas políticas estatales.

La calidad de la educación debe ser un elemento esencial del derecho a la educación. DUDH debe reconocer que la educación calificada es un derecho humano y no solamente considerar la educación como un derecho humano. A fin de lograr esto, la calidad de los profesores es importante y esta calidad está directamente relacionado con las condiciones laborales de los profesores. (http://politeknik.de/wp-content/uploads/2021/06/PROJECT_DOSSIER_ESP.pdf)

Mary Cathryn Ricker

Federación Americana de Maestros (AFT) - EE. UU. Director General Adjunto

Hoy en día, los derechos humanos y el derecho a la educación son atacados todos los días en todo el mundo. Hemos alcanzados a tener muchos logros, pero, a pesar de esto, estamos todavía lejos de alcanzar el punto final en la lucha por los derechos humanos colectivos y los derechos cívicos. A fin de desarrollar objetivos más ambiciosos y específicos, con especial énfasis en el derecho a la educación de los niños, así como desarrollar los derechos de todos los niños a la educación primaria y la educación secundaria, hay que renovar y modernizar la declaración sobre educación de DUDH. (http://politeknik.de/wp-content/uploads/2021/06/PROJECT_DOSSIER_ESP.pdf)

Estimados colegas

En breve se enviará la carta redactada para el Ministro de Educación de Costa de Marfil. A continuación, recibiremos una cita para nuestra delegación. Esta delegación estará presente y hablará en nombre de todos nosotros. Los colegas de Benín, Túnez, Guinea y Haití quieren participar. La posibilidad de que todos estos colegas puedan realizar el viaje la decidiremos juntos en función de nuestros recursos.

Sin embargo, está claro que somos muchas organizaciones. Esto podría suponer sólo un uso mínimo de recursos para cada organización.

Habrá más delegaciones similares en el futuro.

Asimismo, nos gustaría recordar lo que podríamos desear de los Estados:

- Este proyecto es un proceso a largo plazo. El resultado natural de su compromiso continuo será un aumento exponencial, tarde o temprano.
- Dentro de este compromiso internacional, la parte democrática excluida de la humanidad se prueba a sí misma como legisladora, como representante de sus propios intereses no distorsionados desde el exterior.

Cita del artículo de la profesora Raquel Melo:

Lindgren Alves (2013, p. 24) llama la atención sobre el carácter occidental de la DUDH, destacando su herencia ilustrada, como la de la propia ONU. El autor declara lo siguiente:

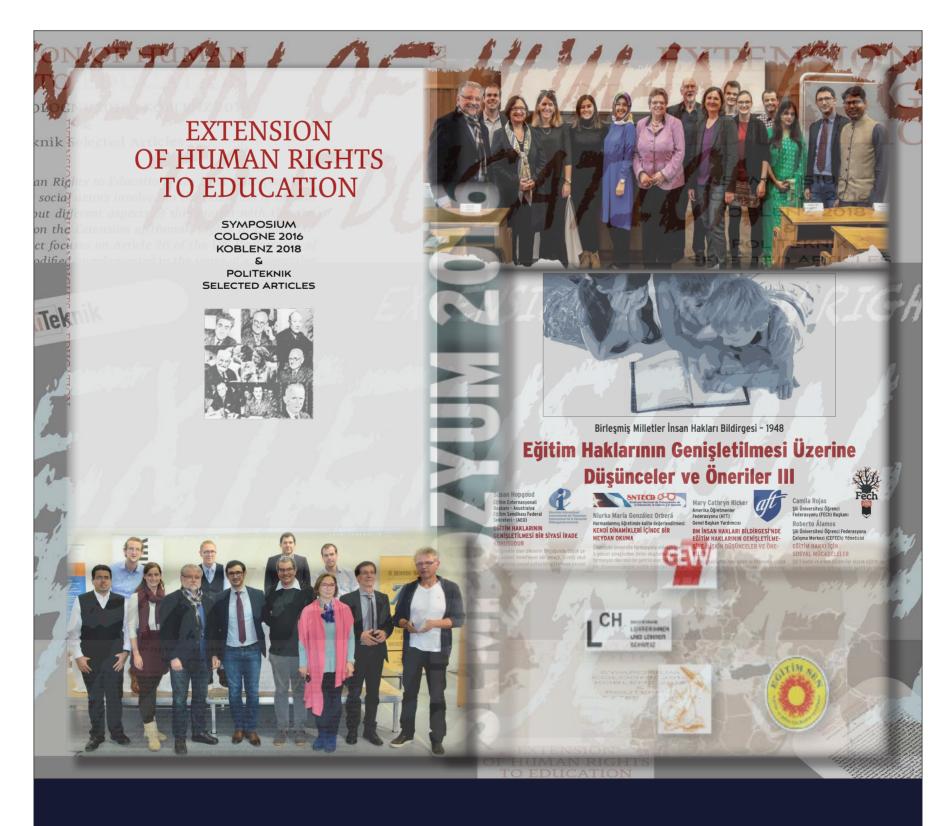
Adoptado de esta manera, sin consenso, en un foro entonces compuesto por sólo 56 Estados, occidentales u "occidentalizados", la Declaración Universal de Derechos Humanos no fue, por tanto, "universal" incluso para quienes participaron en su creación. En estas condiciones, quienes no participaron - la gran mayoría de los estados independientes de hoy – tenían más motivos para etiquetar el documento como un "producto de Occidente". (Alves, 2013, p. 24, traducción libre).

La mención del mérito como forma de acceso a la educación superior en el artículo 26 es un ejemplo del carácter liberal y occidental de la DUDH. La meritocracia, como expresión de la ideología universalista, que sustenta el sistema mundial moderno (Wallesrtein, 2007, p. 38), invisibiliza la discriminación y exclusión de grupos basados en el color, origen, género, clase social, discapacidades y otros marcadores, dificultando su acceso a los derechos humanos, como la educación, mientras que legitima los privilegios otorgados a quienes ascienden a ciertos cargos supuestamente por "méritos" (Wallerstein, 2007, p.

El universalismo, operacionalizado, entre otras formas, por la meritocracia, es importante para la formación de un personal técnico califi cado capaz de asegurar la efi ciencia de la economía capitalista y, por lo tanto, la acumulación de capital - que es el propósito último del sistema (Wallerstein, 2007, página 40). Sin embargo, este universalismo meritocrático está precedido por un anti universalismo (Wallerstein, 2007, p. 40), que asegura que el universalismo sólo se aplica a un grupo privilegiado específi co de personas mientras que otros grupos están sujetos a la subordinación y explotación inherentes a un sistema basado en acumulación de capital y desigualdad.

[...] Teniendo en cuenta la hegemonía cultural y epistemológica del paradigma liberal occidental reproducido por las instituciones modernas -escuela, iglesia, familia e instituciones internacionales como la ONU-, queda por ver hasta qué punto se tomarán en cuenta las voces de los grupos periféricos e individuos al respecto por la Organización y por sus miembros de estado. (http://politeknikinternational.org/pi4803/)

*Esta recapitulación fue preparada y enviada a todos los socios del proyecto en mayo de 2022 y ha sido editada para esta publicación.





PROJECT EXTENSION OF HUMAN RIGHTS TO EDUCATION

PARTNERS

(MORE THEN 70 INSTITUTIONS/ORGANISATIONS/EXPERTS FROM 42 COUNTRIES)

EDUCATION/TEACHERS UNIONS

BENIN

Syndicat National des Enseignants des Ecoles Maternelles du Bénin (SYNAEM) • Syndicat National de l'Enseignement Primaire Public du Bénin (SNEP) • Syndicat National des Instituteurs Acteurs du Développement pour une Education de Qualité au Bénin (SYNIADEQ) • Syndicat National de l'Enseignement Secondaire Public du Bénin (SYNESP) • Syndicat National des Personnels des Enseignements Maternel, Primaire et Secondaire du Secteur Privé du Benín (SYNAPEMAPS-SP)

BRAZIL

National Confederation of Workers in Education (CNTE)

BOSNIA and HERZEGOVINA

Independent Trade Union of Primary Schools Education of The Federation of Bosnia and Herzegovina

CAMEROON

Cameroonian Federation of Education Unions (FECASE) • National Union of Public Agreement Contractual Teachers of Cameroon (SYNAEEPCAM)

CHAD

Syndicat des Enseignants du Tchad (SET)

CYPRUS

Cyprus Turkish Teachers' Trade Union (KTOS)

EGYPT Independent Teachers Union of Egypt (ISTT)

GHANA

Ghana National Association of Teachers (GNAT) **GUINEA**

Fédération Syndicale Professionnelle de l'Education (FSPE) HAITI

Union Nationale des Normaliens-Normaliennes et Éducateurs-Educatrices d'Haïti (UNNOEH)

INDIA

All India Primary Teachers' Federation (AIPTF) • The Brihanmumbai Association of Heads of Secondary and Higher Secondary School • All India Federation of Teachers Organizations (AIFTO) • United Teachers Association (UTA-Uttar Pradesh) • Rajkiya Madhymik Shikshak Sangh • Brihanmumbai Shikshak Sangh (BMSS) • All India Secondary Teacher's Federation (AISTF)

IRAN

Cooperative Council of Iranian Teachers Trade Associations (CCITTA)

IRAQ

Kurdistan Teachers Union (KTU)

IVORY COAST

D'ivoire (SYNESCI) • Syndicat National des Formateurs de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle SYNAFETP-CI

LESOTHO

Teachers Trade Union (LTTU)

MALAWI

Private Schools Employees Union of Malawi (PSEUM) • Malawi national Students Union (MANASU)

MEXICO

The National Union of Education Workers of Mexico (SNTE)

NAMIBIA

Teachers Union of Namibia

NEPAL

NEPAL Nepal National Teachers' Association (NNTA)

NIGER

Syndicat National des Agents de la Formation et de l'Education du Niger (SYNAFEN) • Syndicat National des Travailleurs de l'Education du Niger (SYNTEN)

RWANDA

Syndicat des Enseignants et Autres Personnels (SYNEDUC)

SENEGAL

Union Démocratique des Enseignantes et des Enseignants du Sénégal (UDEN)

SOMALIA

Somalia National Union of Teachers (SNUT)

SPAIN

Trade Union of Education Workers (FECCOO) • Unió Sindical dels Treballadors d'Ensenyament de Catalunya (USTEC)

SRI LANKA

Union of Sri Lanka Teachers Solidarity (USLTS) • All Ceylon Union of Teachers (ACUT) • All Ceylon Union of Teachers Government (ACUT-G)

TUNISIA

Syndicat Général des Inspecteurs de l'Enseignement Primaire (SGIEP)

TURKEY

Teachers Union Eğitim-Sen

UGANDA

Uganda Liberal Teachers' Union (ULITU)

TRADE UNIONS

ZAMBIA

Professional Teachers Union of Zambia (PROTUZ-Zambia)

KENYA

Kenya Union of Domestic, Hotels, Educational Institutions, Hospitals and Allied Workers (KUDHEIHA) • Kenya Building, Construction, Timber, Furniture and Industries Employees Union (KBCFTA)

MAURITANIA

Union des Travailleurs de Mauritanie (UTM)

RWANDA

Rwanda Extractive Industry Workers Union TUNISIA

Fédération Générale des Mineurs Tunisiens - FGMT TURKEY

Civil Servants' Union of Agriculture, Forestry, Husbandry and Environment Sectors (TARIM ve ORMAN İŞ)

ZIMBABWE

General Agriculture and Plantation Workers Union of Zimbabwe (GAPWUZ)

UNIVERSITIES/DEPARTMENTS

GERMANY

Research Centre Childhoods. Societies (Cooperation partner, University of Wuppertal)

HAITI

The Queensland University (UQ) Human Rights

ITALY

Department of Humanistic Studies (University of Calabria) • Italian Association of Psychology (AIP)

MADAGASKAR

University of Toliara

STUDENT UNIONS

BENIN

Union of Students in Accounting, Audit And Management Control of Benin (UECACoG)

IVORY COAST

Association Générale des élèves et étudiants de Côte d'Ivoire (AGEECI)

TOGO

Synergie des Élèves et Étudiants du Togo (SEET))

UGANDA

Uganda National Students' Union (UNSA)

NGOs

BENIN

Organisation Béninoise des Spécialistes de la Petite Enfance (OBSPE) • Association pour la Survie en l'Entraide des Personnes Handicapées, les Enfants Démunis et les Orphelins (ASEPHEDO)

EGYPT

Egyptian Center for Education Rights (ECER) •

GAMBIA

Defend Human Rights

GERMANY

Newspaper PoliTeknik • Association: Verein für Allseitige Bildung e.V.

ITALY

Department of Humanistic Studies (University of Calabria) • Italian Association of Psychology (AIP)

LIBERIA

Consortium of Education Defenders of Liberia (COEDEL) **NIGER**

Alliance Globale Pour l'éducation Et Le Developpement

EXPERTS

CAMBODIA

Dr. Or Siem (from General Department of Education of the Ministry of Education, Youth and Sports)

COLOMBIA

Prof. Dr. María Isabel Villa Montoya (from the University of EAFIT)

INDIA

Prof. Santoshi Halder (University of Calcutta) • Prof. Sanjoy Roy (University of Delhi) **PORTUGAL**

Prof. Ana Pedro (from the University of Aveiro)

USA

Prof. Dr. Ángel Martínez (from the CUNY)

Enrique Javier Díez Gutiérrez Profesor de la Universidad de León - ESPAÑA

Pedagogía del decrecimiento: un derecho humano y planetario

Sin planeta no hay futuro

"¡Sin planeta, no hay futuro!", "¡Ni un grado más, ni una especie menos!", gritan los jóvenes en las manifestaciones contra el cambio climático, el agotamiento de los recursos y el deterioro de las condiciones de vida en la Tierra. Su futuro y el del planeta que heredarán está en juego. Nos va la vida y el futuro en ello. Es necesario abrir un debate sobre nuestro modelo de vida y empezar a buscar alternativas. Para ello debemos descolonizar y reeducar el imaginario dominante anclado en el desarrollo sin límites. Para aprender a cubrir las necesidades propias y comunitarias de la sociedad sin comprometer la expansión de la vida.

Esta lucha también ha llegado al ámbito educativo. Entre otros, el movimiento "Profes por el futuro" plantea acciones concretas para poner en práctica los valores de respeto y cuidado del medio ambiente en el día a día escolar, fomentando el contacto con la naturaleza y el entorno próximo, incorporar los principios de sostenibilidad en la gestión de los centros escolares (eficiencia energética, autoconsumo eléctrico con placas solares, economía circular, reutilización de materiales, reciclaje en el aula, disminución de los plásticos, etc.), extendiendo el uso de la bicicleta o las rutas peatonales como elemento de transporte escolar. Este movimiento de profesorado ha tomado impulso a partir del movimiento estudiantil "Fridays For Future" contra el calentamiento global y el cambio climático que adquirió protagonismo a nivel mundial cuando la joven activista sueca Greta Thunberg empezó a manifestarse frente al Parlamento Sueco.

Sobriedad voluntaria

No nos podemos permitir consumir 2,5 planetas para cubrir nuestros deseos. Sabemos que únicamente la ruptura con el sistema capitalista, con su consumismo y su productivismo, puede evitar la catástrofe. Es imprescindible, por tanto, educar en un modelo social económico acorde con un estilo de vida de "sobriedad voluntaria". Un estilo que sea universalizable a todo el planeta.

La conservación del medio ambiente no es posible sin reducir la producción económica que es la responsable de la depredación sin límite de los recursos naturales y la destrucción del medio que genera, y que actualmente está por encima de la capacidad de regeneración natural del planeta. Hay otra manera de hacer las cosas, otra manera de vivir: supeditar el mercado al bien común y al cuidado del planeta, sustituir la competencia por la cooperación, acomodar la economía a la economía de la naturaleza y del sustento de las necesidades básicas. Este enfoque se denomina "decrecimiento".

El decrecimiento propone reducir el uso excesivo de los recursos y energía (especialmente en los países más ricos del planeta) y reducir simultáneamente la desigualdad. Cuestionar el modelo de desarrollo capitalista, que extrae los recursos para crecer del Sur Global manteniéndole pobre y endeudado. Para ello habría que basar la economía y la vida en principios radicalmente diferentes: relocalización, reutilización, recuperación, cooperación, autoproducción e intercambio, durabilidad, sobriedad, etc. No se trata de vivir todos en la miseria, ni renunciar a las conquistas de la ciencia y la técnica, sino aprender a vivir mejor con menos: menos comida basura, menos estrés, menos pleitesía al consumo.

El decrecimiento es la opción deliberada por un nuevo estilo de vida, individual y colectivo, que ponga en el centro la justicia, el bien común, los valores humanistas y que estos sean las prioridades que nos muevan: las relaciones cercanas, la cooperación, la participación democrática, la solidaridad, la educación crítica, el cultivo de las artes, etc. Implementar la filosofía de la simplicidad, de una vida sobria, para aprender a reducir y limitar deseos, pero también muchas necesidades. Educar, en definitiva, en que "se puede vivir mejor con menos".

Descolonizar el imaginario dominante

La construcción de esta sociedad del decrecimiento implica todo un trabajo de liberación de las mentalidades y de descolonización del imaginario dominante. El pensamiento dominante ha colonizado nuestro sentido común estableciendo una relación directa entre crecimiento económico (más producción, más consumo) y desarrollo, prosperidad; entendiendo que "más" (un coche más nuevo, más grande, con más cilindrada) es igual a "mejor". La competitividad se ha convertido en un mantra que se repite sistemáticamente como un dogma de fe para salir de cualquier crisis.

Frente al enfoque ecofascista que nos sitúa por encima y como depredadores del ecosistema y de la vida, hemos de educarnos como cuidadores de ella. Poner la vida y su cuidado en el centro. Es imprescindible comprender la esencia ecodependiente e interdependiente de la vida humana. Somos naturaleza y nuestra vida está sujeta inevitablemente a los límites físicos del planeta, a la vez que somos seres necesitados, porque cada persona necesita ser cuidada a lo largo de toda su existencia y sobre todo en algunos momentos del ciclo vital.

Hemos de crear un clima ecoeducativo en los centros, para que todo el alumnado adquiera una conciencia ecológica ético-crítica incorporando para ello la educación ecosocial en el currículo de todos los niveles. Debe ser central, pues lo es en la vida.

El Documento de Bases para una nueva política educativa plantea propuestas concretas para avanzar en su aplicación progresiva: Implicar a toda la comunidad en proyectos que fomenten formas alternativas de resolver la alimentación, el transporte o el ocio, que conduzcan a una reducción del consumo: saber sembrar un huerto, reparar objetos, coser ropa, etc. Ecocomedores con cocinas escolares en el colegio y no catering de líneas de frio, utilizando productos locales de temporada, de producción ecológica, desechando productos que promuevan la explotación salarial y evitando el desperdicio alimentario. Desarrollar una educación vinculada al territorio que facilite el acceso a pie y en bicicleta a centros escolares, con una escolarización de proximidad. Construir y adaptar los centros educativos con criterios ecológicos y realizar auditorías ambientales de los centros educativos para evitar derroches en calefacción, iluminación, equipos electrónicos. Abordar los problemas ecológicos más importantes tales como: declive energético, pérdida de biodiversidad, sobre-urbanización, cambio climático, contaminación, crisis alimentaria, así como sus causas y medidas correctoras necesarias. Desarrollar una ética ecológica...

Se trata también de introducir simultáneamente contenidos críticos con nuestra forma de producción y consumo, y experiencias alternativas que muestren que es posible vivir bien con menos, para un "buen vivir" colectivo sustrato de la "pedagogía de la felicidad". Igualmente se trata de facilitar estrategias y herramientas para que sean capaces de analizar críticamente el entorno que les rodea y el modelo de consumo y crecimiento constante que les ofrece la publicidad, los medios, el cine, la música comercial, la moda, etc.

Y simultáneamente ser ejemplo de ello en la propia dinámica de funcionamiento de los centros educativos. En España se inició un proceso en 2021 para que casi sesenta centros educativos públicos comenzaran un proceso de renaturalización de sus patios escolares como parte de la respuesta al cambio climático. Plantando diferentes especies de plantas y eliminando pavimentos. Pero también con la incorporación de programas activos de educación ambiental y para la sostenibilidad de cara a minimizar los efectos del cambio climático, y de utilización educativa periódica del espacio exterior o el entorno cercano.

Sobre este tema se puede leer más en el artículo de reciente publicación en la prestigiosa *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, titulado "La formación universitaria del futuro profesorado: la necesidad de educar en el modelo del decrecimiento"

Web:

https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/91505.



Presidente de la Federación de Sindicatos de Sindicatos de Profesores de África Oriental - FEATU

UN LLAMAMIENTO PARA LA EXTENSIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD



El entendimiento del derecho de toda la humanidad a vivir con las condiciones de vida requeridas exige una extensión de la comprensión y la práctica de los derechos humanos a la educación de calidad para todos.

La convicción de los derechos humanos según el artículo 26 de la DUDH de la ONU del año 1948 es, por tanto, incompleta sin la inclusión de los derechos humanos a la educación como parte integral de los derechos humanos holísticos. La razón es que la decencia de la vida, que es un derecho humano básico, depende del acceso de los seres humanos a una educación de calidad. El acceso a una educación de calidad con la relevancia deseada para todos es fundamental para lograr una vida humana decente, ya que está diseñada, facilitada, obtenida y utilizada para ayudar al alumno y a los que le rodean a disfrutar de una vida decente en todos los aspectos, es decir, en las realidades sociales, económicas, culturales y políticas.

Si lo anterior es verdadero, entonces el derecho a la vida y el derecho a la educación para todos son inseparables; por el contrario, son entidades entrelazadas de las que todos los seres humanos tienen derecho a disfrutar independientemente del género, la edad, la clase social y el lugar de origen, la raza y cualquier otro tipo de etnia. Esto requiere, por tanto, el acceso a una educación gratuita de calidad, no sólo en teoría, sino, lo que es más importante, en términos prácticos significativos. Para que la educación tenga sentido debe estar vinculada a las realidades contextuales y culturales de los beneficiarios para mejorar sus vidas. No obstante, el acceso a una educación de calidad para todos es un derecho humano, un catalizador de otras formas de derechos humanos, y los profesores, que son los guardianes del conocimiento, tienen que ser igualmente mejorados para facilitar el acceso a una educación de calidad, junto con la garantía de las cualificaciones de los profesores y la mejora de sus condiciones de trabajo y de vida.

Considerando todo lo anterior, es imprescindible y urgente que la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU, en su artículo 26, se modifique para incluir el derecho a la educación desde la primera infancia, pasando por la educación primaria y secundaria, hasta la educación y formación superior. A fin de captar de forma justa las diferentes necesidades y situaciones de los beneficiarios de la educación a la que se debe acceder como derecho humano, debe tenerse en cuenta no sólo la escolarización formal, sino que debe ir más allá incluyendo la educación no formal con adecuación al aprendizaje permanente a medida que se convierte en funcional y de resolución de problemas

FEATU MEMBER UNIONS

Kenya National Union of Teachers (KNUT) • Syndicat des Travailleurs de L' Enseignement du Burundi (STEB)
Syndicat National deas Enseignants au Rwanda (SNER) • Uganda National Teachers' Unions (UNATU)

Tanzania Teachers' Unions (TTU) • Zanzibar Teachers' Unions (ZATU)

Syndicat des Enseignants et autre personnel de I' education

du Secteur prive au Rwanda (SYNEDUC)

Pedagogía antifascista

Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Pedagogía antifascista es una reflexión de urgencia y compromiso ante el actual auge del neofascismo y su progresiva «normalización» por una parte de la sociedad, dado su carácter funcional al capitalismo neoliberal. El neofascismo es un virus que hemos de combatir desde la educación, antídoto que permite la comprensión de los valores y los derechos humanos, más allá del egoísmo, el miedo y el odio que siembra y expande esa «peste», como diría Camus.

En la primera parte de este libro se analizan las estrategias de penetración de la ideología que sustenta el neofascismo en la educación, revisando su agenda profundamente reaccionaria y radicalmente neoliberal, así como sus principales mecanismos de infiltración en las aulas y el sistema educativo. La segunda parte del libro

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Pedagogía antifascista

Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia

Octaedro ♦ Editorial

Edición impresa

ISBN: 97884119023773 Reference: 09120-0 Fecha: Marzo, 2022 Encuardenación: Rústica Tamaño: 15 x 21 cm Páginas: 208

plantea alternativas, estrategias y propuestas para avanzar en un modelo de pedagogía antifascista inclusiva y democrática al servicio del bien común, que nos ayude a construir colectivamente un discurso y una práctica sólidamente fundamentados que se contrapongan y cuestionen el modelo capitalista, neofascista y neoliberal defendido por la ultraderecha.

La comunidad educativa no puede permanecer ajena. Hay que educar en la igualdad, en la inclusión, en la justicia social y en los derechos humanos desde una pedagogía claramente antifascista. Sin concesiones ni medias tintas. Debemos implicarnos claramente y sin ambages para combatir el neofascismo. No se puede ser demócrata sin ser antifascista.

El menosprecio del conocimiento

Rosa Cañadell Albert Corominas Nico Hirtt

El menosprecio del conocimiento, condensado en eslóganes como «no hace falta aprender nada, porque basta con aprender a aprender», o «todo el conocimiento está en la Red y allí lo encontrarás cuando te haga falta», ha ido colonizando desde hace años al sistema educativo y a amplios sectores de la opinión pública.

Por qué y por qué vías se desacredita y degrada el conocimiento, y cómo ello propicia la mercantilización de los contenidos de la enseñanza y su configuración fuera del control democrático, son las preguntas a las que quiere responder este libro.



Edición impresa

Colección: Más Madera 159 Páginas: 144 Año: 2020

Autora y autores aportan puntos de vista complementarios. Nico Hirtt y Rosa Cañadell han sido docentes en la enseñanza secundaria, y Albert Corominas, en la universidad. En la línea de la tradición emancipadora que ha reivindicado la necesidad de la cultura para alcanzar la libertad, abordan el empobrecimiento que supone la mercantilización progresiva del conocimiento y su selección desde los criterios puramente funcionales y crematísticos del neoliberalismo. Un conocimiento mediatizado por el mercado

Municipis contra la segregació escolar Sis experiències de política educativa local

XAVIER BONAL (DIRECTOR)

Municipis contra la segregació escolar recull les experiències de sis municipis catalans (Mataró, Olot, Manlleu, Terrassa, Girona i Valls) que han desplegat polítiques educatives de lluita contra la segregació escolar efectives.

És el resultat del treball col·lectiu d'un grup d'experts de l'àmbit acadèmic —estudiosos de la política educativa— i de la valuosa aportació de regidors, exregidors i tècnics d'educació dels sis municipis estudiats, que han participat desinteressadaMunicipis contra
la segregació escolar
Sis experiències de política
educativa local
XAVIER BONAL
(DIRECTOR)

Primera edició:

ISBN: 978-84-940608-1-6 DL: B-31930-2012 Páoinas: 234

ment en diverses sessions de treball i han aportat informació fonamental del seu municipi.

Les experiències recollides demostren que una acció educativa municipal adequada dóna fruits i incrementa l'equitat educativa i la igualtat d'oportunitats. Mitjançant l'ús de diferents instruments, els municipis estudiats aconsegueixen trencar la concentració d'alumnes d'origen immigrat o d'alumnes amb NEE en determinades escoles.



PROYECTO DE LIBRO ELECTRÓNICO DE ESTUDIANTES

Una Experiencia Especial de Interacción y el Compromiso Conjunto entre Estudiantes en el Mundo

En cuanto a la publicación, PoliTeknik ya ha señalado algo muy importante por adelantado:

"Queremos señalar de antemano que todos los que participen en el proyecto Libro Electrónico aparecerán mencionados en el libro como coeditores" (Mensaje enviado a la plataforma el 23 de julio).

"En el grupo recién formado, el primer paso será planificar una videoconferencia. En este proceso se decidirá conjuntamente el asunto, el título y los pasos de la obra". (Mensaje enviado a la plataforma el 23 de julio).

Tal y como se puede ver, sólo es posible avanzar si los propios participantes controlan este proceso. En el pasado, la publicación se ha centrado en las experiencias y posiciones de los estudiantes sobre el derecho humano a la educación en tiempos de crisis. Este enfoque parece bastante justificado en una época de múltiples catástrofes como la crisis financiera, la pandemia, la guerra en Europa, la crisis climática, la inflación, etc. No obstante, se trata sólo de una aportación a la nueva plataforma, cuyos miembros determinarán ellos mismos el contenido posterior. Este es el concepto.

PoliTeknik proporcionará apoyo en este proceso hasta que un grupo de coordinación haya asumido plenamente la tarea y pondrá su infraestructura a disposición de la comunicación.

Por favor, tengan en cuenta que este compromiso podría llevar varios años, por lo que pedimos a todos los participantes y a los nuevos socios que sean realistas sobre la fuerza que tienen que aportar al proceso.

A los socios se les pidió que apuntasen lo siguiente:

- 1) ¿Cuál debería ser el enfoque temático del Libro Electrónico de los Estudiantes? Su idea.
- 2) ¿Cuál sería el título?
- 3) ¿Cuántos artículos se necesitan y cuál debería ser la longitud mínima o máxima? ¿Qué formato se aceptará? ¿Cómo debe definirse este formato? ¿Qué fecha debería fijarse como fecha límite?
- 4) ¿Cuál debe ser la estructura de coordinación y las normas para que el proceso tenga éxito?
- 5) ¿Quién puede contribuir? ¿Los estudiantes individuales, las organizaciones estudiantiles, incluso los sindicatos de profesores?
- 6) Otros puntos que le gustaría destacar.

Será importante que el grupo esté acompañado por expertos que tengan experiencia en la publicación de libros y que puedan asesorar. Los expertos deberían ser pioneros en este compromiso compartiendo sus ideas con el grupo y, posteriormente, proporcionando apoyo científico a los marcos desarrollados por el grupo.

Kind regards PoliTeknik

TEMA PRINCIPAL y SUBTEMAS

SUGERENCIA de PoliTeknik

Opinión de Estudiantes Derechos Humanos a la Educación en Tiempos de Covid 19 y Otras Crisis



Rosa Cañadell

Miembro fundador del Seminario Itaca de Educación Crítica. Activista en defensa de la educación pública - ESPAÑA

EDUCAR PARA LA PAZ EN TIEMPOS DE GUERRA*

Si bien la educación para la paz tendría que estar integrada en los centros educativos desde siempre, en momentos como el actual, en el que tenemos una guerra cerca y todos los chicos y chicas habrán oído a hablar, es más necesario que nunca insistir.

Las televisiones y todos los medios de comunicación nos hablan de guerra, de armas, de combates, de muertes, de refugiados... y seguro que nuestro alumnado se hace muchas preguntas y se comienzan muchos debates. Y yo creo que es, en momentos como estos, que es necesario reforzar todavía más la cultura de la paz en nuestros centros educativos, profundizar en las causas de las guerras, comprender los intereses que están en juego y entender el drama de las personas que tienen que huir de su país para salvar la vida.

La educación para la paz es una educación crítica y emancipadora, que da elementos para construir unas relaciones entre las personas que sean justas y sin violencia, permite analizar críticamente los conflictos sociales y los conflictos armados y ayuda a construir un mundo donde los conflictos se puedan resolver sin guerras y sin muertes.

Y para hacerlo posible, hay que incidir en dos aspectos:

- La formación individual (de cada uno y una de nuestros alumnos) y las interrelaciones dentro del aula y en la organización del centro en general - El análisis crítico de los conflictos y la comprensión del funcionamiento del mundo.

1. La formación individual parte de la transmisión y la práctica de los valores que hacen posible que los chicos y chicas aprendan a relacionarse y a resolver los conflictos de forma no violenta. Se trata de ofrecer vivencias y reflexiones para poder interactuar con los demás desde la igualdad y la justicia, la solidaridad y la empatía y descartar el abuso y la discriminación. La escuela es uno de los espacios más privilegiados de socialización de nuestros niños y jóvenes y justamente por eso, es un espacio privilegiado para el aprendizaje de relaciones igualitarias y solidarias.

El espacio educativo proporciona muchas situaciones en las que practicar estas actitudes, hay que aprovecharlas y ayudar a cada alumno/a a construir un sistema de valores propio que se base en los valores de la paz y los derechos de todas las personas. Hay un montón de recursos didácticos que nos pueden ayudar a trabajar dentro del aula.

Pero lo más importante es tener claro que las relaciones que se dan dentro del aula, tanto entre el alumnado como entre éste y el profesorado, son capitales para ayudar a construir una cultura de la paz, y no sólo para evitar los conflictos. De hecho, el tratamiento sin violencia de los conflictos es uno de los puntos importantes. Hace falta no rehuirlos, sino aprovecharlos para hacer una reflexión y buscar la solución de manera pacífica.

Es importante, por ello, no dejar pasar ninguna actitud en contra de estos valores, la discriminación, el bulling, los insultos, el acoso, las injusticias, las imposiciones, las peleas... hay que enfrentarlas y resolverlas.

También son importantes las relaciones en general que se dan en la estructura del centro educativo. La democracia, la participación, el debate y el consenso, son maneras de funcionar que acaban repercutiendo en el alumnado. Hace falta que todas las personas que participan en el centro sean un ejemplo para el alumnado, así como las relaciones entre ellas.

2. El análisis crítico de los conflictos y la comprensión del funcionamiento del mundo, son el otro aspecto a tratar si queremos educar para la paz. Y esto quiere decir impartir aquellos conocimientos que ayuden al alumnado a comprender las causas y las consecuencias de la guerra y la violencia en el mundo.

Debemos hacer explícito que la violencia es una manera negativa de resolver los conflictos. Con la violencia no gana la razón ni la justicia, sino la fuerza. Y el más fuerte no tiene por qué ser el mejor. Por otro lado, la violencia nunca resuelve ningún conflicto, sino que lo esconde. La imposición por la fuerza solo se puede mantener con la fuerza y cuando esta cambia de manos, el conflicto resurge.

Hay que estudiar como el uso de la violencia siempre crea sufrimiento y a menudo crea más problemas de los que pretendía evitar. La guerra es una de las situaciones de la humanidad que más sufrimiento ha causado y continúa causando: muertos, heridos, violaciones, desplazamientos, hambre... De hecho, en las guerras es donde todos los derechos humanos quedan conculcados y donde todas las normas y leyes que las sociedades hemos pactado para la convivencia, quedan conculcadas. Es la expresión más inhumana de los seres humanos.

Hay que analizar cuáles son las causas de las guerras, las pasadas y las actuales, y ver como detrás de ellas siempre hay intereses económicos y/o de poder de una minoría que son quienes deciden empezar la guerra, pero no los que la sufrirán en sus carnes.

Es importante estudiar la influencia que tienen las multinacionales que fabrican las armas y como, con el sufrimiento de las personas, se enriquecen de manera astronómica. Y como la industria armamentista se lleva una cantidad de dinero del estado (que hemos pagado todos y todas con nuestros impuestos), que se podrían y se deberían dedicar a resolver las necesidades de las personas y no a producir artefactos para matar y destruir. Hace falta que los chicos y chicas tengan claro que hay que presionar a nuestros gobernantes para que dedique los recursos públicos al bienestar de la población y no a agrandar sus ejércitos y su armamento.

Hace falta que el alumnado entienda las migraciones como resultado de las guerras y/o las malas condiciones de vida y elabore sentimientos de solidaridad y no de desprecio y/o racismo. Conocer nuestra historia, nuestra guerra civil y la cantidad de personas que tuvieron que huir de nuestro país, ayuda a recibirá los inmigrantes actuales con empatía y no con rechazo. Hace falta que el alumnado tenga conocimiento de los conflictos armados actuales, no solo en Ucrania, y de las condiciones de vida de los países de los que llegan los actuales inmigrantes y/o refugiados.

Finalmente, hay que ligar la paz con la justicia. La desigualdad, la explotación, la pobreza, la carencia de derechos solo se aguanta con grandes aparatos policiales y con el uso de la fuerza. Hacer posible unas condiciones de vida dignas para todo el mundo, viva donde viva, es una manera clara de evitar conflictos. Tendríamos que conseguir que nuestro alumnado saliera de la educación obligatoria con un claro rechazo a la injusticia social y a la violencia, y con una buena disposición para incidir en la sociedad para mejorarla.

Para acabar, una pequeña reflexión sobre la actualidad. La guerra de Ucrania, como todas las guerras, es de una gran complejidad, por eso hay que dar herramientas a nuestro alumnado porque no se quede con la versión simplista de "buenos y malos", sino que pueda conocer las raíces históricas y las causas de fondos del conflicto. Hay que analizar críticamente tanto la invasión por parte de Rusia como el papel de la OTAN y la UE en esta guerra.

Hay que ayudar a nuestro alumnado a analizar la sobreinformación y las fake-news que se están llevando a cabo en los medios de comunicación y en las redes sociales, y a identificar y rechazar los discursos de odio que circulan por las redes

Es importante también que el alumnado sea consciente que no solo en Ucrania hay un conflicto armado, sino que, en este momento, como mínimo sufren una situación de guerra al menos 34 países y que, en todas partes al igual que en Ucrania, quien más sufre es la población civil y, sobre todo, las mujeres y las criaturas.

En definitiva, educar a nuestros niños y jóvenes en la convicción de que hay que cambiar un mundo profundamente desigual e injusto y que la violencia nunca es el camino, es la mejor manera de trabajar para la paz.

*Este artículo se publicó por primera vez en el número 34 de PoliTeknik en julio de 2022.

Heleno Araújo Filho¹

Presidente licenciado da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE - BRASIL

A violência policial no Brasil e a necessidade da educação em direitos humanos nos currículos escolares – apontamentos necessários



O Brasil se apresenta ao mundo com uma das piores estatísticas em violência policial: somos um dos países em que a Polícia Militar mais mata pessoas civis no planeta e, em contrapartida, atingimos a marca de termos também um dos maiores números de policiais mortos em operação. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), uma organização não-governamental composta por pesquisadores, cientistas sociais, gestores públicos, policiais e operadores do nosso sistema judicial, nossa taxa de letalidade policial é mais alta do que muitos países que são considerados os mais violentos do mundo, como Honduras e África do Sul

Anualmente, o FBSP produz o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que se baseia em informações fornecidas pelas secretarias de segurança pública estaduais, pelas polícias civis, militares e federal, entre outras fontes oficiais da Segurança Pública. Trata-se de um importante diagnóstico sobre a realidade de violência a que estamos, enquanto país, submetidos. O último relatório, apresentado já nesse ano de 2022, com dados relativos a 2021², o Brasil saltou, do ano de 2013, de um número de 2.212 mortes decorrentes de intervenções policiais

para, no ano de 2021, apresentar um número de 6.145 vítimas dessa violência.

Apesar de uma discreta queda de 4,2% nesse número de mortes, quando comparado o ano de 2021 e 2020, o que se percebe é uma tendência geral de aumento da violência policial no país. E as maiores vítimas dessa violência continuam sendo a população negra, jovem e pobre das periferias de nossas grandes cidades: temos um quadro desolador e cruel, em que uma pessoa negra é morta a cada 4 horas no Brasil. Ser negro aqui nesse gigante dos trópicos, onde temos a maior população negra fora do continente africano, significa estar contabilizado em uma cruel estatística: pretos e pardos têm 2,6 vezes mais chances de ser assassinados, representam 2/3 de todos os encarcerados e apresentam expectativa de vida três anos menor do que brancos. Esses são dados de uma outra fonte de informações sobre segurança pública no país: a Rede de Observatórios da Segurança, iniciativa também da sociedade civil brasileira com entidades acadêmicas do setor, acompanha as políticas públicas de segurança, fenômenos de violência e criminalidade em 7 dos maiores estados brasileiros³.

A explicação desse quadro desolador da realidade brasileira vem de múltiplos fatores e não deve nunca ser reduzida a variáveis simplistas. O morticínio policial de negros no Brasil é explicado, em grande medida, por termos tido no país um dos processos escravagistas mais longevos da história: fomos o penúltimo país das Américas a pôr fim ao escravismo imposto às populações negras e, mesmo assim, quando o fizemos somente no ano de 1888, não adotamos nenhuma política de reparação a esse enorme contingente populacional brasileiro. Os negros foram libertados, mas continuaram aprisionados pela condição de miséria a eles imposta. A abolição da escravatura no país não passou, portanto, de um processo meramente formal: os negros brasileiros, que hoje morrem aos milhares nas mãos de nossas polícias, estão marginalizados até os dias atuais pela pobreza e falta de oportunidades.

Já quanto à violência policial, é certo que estamos em um continente dos mais violentos do mundo: a América Central e a América do Sul são as regiões mais violentas e lideram o número de homicídios no mundo. O dado é do relatório global sobre homicídios do Escritório das Nações Unidas

sobre Drogas e Crime (Unodc), da Organização das Nações Unidas (ONU). O Brasil, na América do Sul, tem a segunda maior taxa de homicídios⁴. Nesse contexto, a matança promovida por nossas forças de segurança guarda relação direta com os 21 anos de ditadura militar que o país viveu entre os anos de 1964 e 1985.

Apesar de termos vivido no continente uma onda similar de regimes ditatoriais militares em muitos países, o Brasil talvez seja o lugar que, nos períodos de redemocratização da região, se absteve quase que integralmente de consolidar uma política reparadora de nossa memória histórica. Enquanto muitos países vizinhos, que viveram ditaduras sanguinárias no mesmo período, promoveram reparações e processos de punição de seus agentes públicos que fizeram tortura contra seus cidadãos, o Brasil teve um processo de anistia política que igualou os torturadores do Estado com os militantes políticos que lutaram por democracia. Isso terminou por manter intocáveis, ao longo de nossa história, as estruturas das polícias de nosso país.

A truculência que se vê no Brasil nas ações policiais contra a população

A violência policial no Brasil e a necessidade da educação em direitos humanos nos currículos escolares – apontamentos necessários

mais marginalizada (negros, pobres, moradores das periferias) é herança de um modelo de governança política que nunca foi investigada em seus abusos na época de nossa ditadura militar. Em nosso processo de redemocratização política, ao final da década de 1980, foi mantido o modelo de polícia criado pelo regime ditatorial: uma corporação responsável pelo policiamento ostensivo, e outra civil, que cuida das investigações. Dessa forma, a militarização de nossa polícia terminou por impor violência contra a população mais vulnerável⁵.

A truculência que se vê no Brasil nas ações policiais contra a população mais marginalizada (negros, pobres, moradores das periferias) é herança de um modelo de governança política que nunca foi investigada em seus abusos na época de nossa ditadura militar. Em nosso processo de redemocratização política, ao final da década de 1980, foi mantido o modelo de polícia criado pelo regime ditatorial: uma corporação responsável pelo policiamento ostensivo, e outra civil, que cuida das investigações. Dessa forma, a militarização de nossa polícia terminou por impor violência contra a população mais vulnerável.

Essa realidade se aguçou desde 2019 quando o país elegeu um ex-militar como Presidente da República. Desde que Jair Bolsonaro assumiu o poder naquele ano, o seu discurso de ódio propalado dia após dia em suas redes sociais, e mesmo em canais oficiais de governo, fomentam um caldo

de cultura que alimenta a violência política no Brasil e, em grande medida, autoriza tacitamente o genocídio praticado por nossas forças de segurança contra nosso povo. Desde sua campanha eleitoral, ainda no ano de 2018, Bolsonaro emite opiniões defendendo o uso da tortura como método de investigação, incita o ódio contra minorias diversas (mulheres, negros, população LGBT, etc.) e alimenta um discurso de acirramento de toda e qualquer diferença política.

É nesse cenário que se encontra a única saída possível para superarmos o atual estado de violência a qual o país está submerso: a educação de nosso povo deve incluir, desde os currículos escolares até campanhas públicas de conscientização, uma cultura de paz e tolerância. E isso só poderá ser alcançado se assumirmos uma educação, formal (nas escolas) e não formal (na sociedade de uma forma mais geral), de direitos humanos.

A educação em Direitos Humanos é

essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Se a igualdade entre as pessoas, o fim da opressão e discriminação, a justiça e a garantia da dignidade, a proteção e a liberdade são alguns dos princípios e valores que regem a Declaração dos Direitos Humanos, em vigor desde 10 de dezembro de 1948, é nosso dever, enquanto país, fomentar esse novo caldo de cultura.

A escola, como espaço de referência central na educação formal de nosso povo, deve ser protagonista nesse processo. Da mesma forma, é fundamental que, ao final desse governo violento que se instalou no Brasil desde as eleições de 2018, promovamos campanhas públicas voltadas para a sociedade em geral, para além do público escolar. Esse desafio se torna um imperativo ético e político para todos os cidadãos que estejam comprometidos com um novo país, de menos violência e agressões.

O fim do governo Bolsonaro não porá um ponto final e imediato ao caldo de cultura de violência política a que estamos inseridos atualmente. Ao fim das contas, o atual presidente é apenas um sintoma de toda essa realidade que, certamente, foi aumentada e superdimensionada por suas políticas. O armamento da população civil no Brasil cresceu enormemente desde que ele se apoderou do poder no país. Ponto central de sua plataforma política e eleitoral enquanto ainda era candidato, a facilitação do porte de armas possibilitou que o registro de armas letais e de fogo no país crescesse 474% em seu governo⁶. O número de pessoas com posse de armas também aumentou, passando de 638 mil para 1,5 milhão, um crescimento 133,6%, de 2017 a 2021.

Trata-se, assim, de um desafio enorme superar o atual momento. A derrota eleitoral desse atual presidente não será suficiente para dirimir a cultura da morte por ele fomentada e da qual ele é apenas a ponta de um enorme *iceberg*. É por isso que, para atingirmos a finalidade de promovermos uma cultura de paz no país no próximo período, será fundamental o fomento de uma educação em direitos humanos no Brasil. Só assim, derrotaremos a força bruta e resgataremos o país cordial e acolhedor de todas as diferenças, marca singular de nosso povo e que sempre fez parte de nossa própria identidade social e cultural.

¹ Professor da educação básica brasileira, atualmente é presidente licenciado da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação — CNTE para concorrer às eleições gerais no país como candidato a Deputado Estadual em Pernambuco.

² Disponível em https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/.

³ Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo.

⁴Conferir em https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2019/07/brasil-tem-segunda-maior-taxa-de-homicdios-da-amrica-do-sul--diz-relatrio-da-onu.html.

⁵Conferir em https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57079777.

⁶Conferir em https://www.cartacapital.com.br/sociedade/registro-de-armas-de-fogo-cresce-474-no-gover-





Michael Klundt

Profesor de la Universidad de Magdeburgo-Stendal - ALEMANIA

Educación Política (de Derechos Humanos) en Tiempos de Guerra*

La educación democrática y política para los esfuerzos por la paz y contra los preparativos de la guerra mediante el armamento y la propaganda bélica es un tema que no sólo es importante para la política (ciencia) de la infancia. La guerra y la paz son campos importantes de los derechos humanos y la política de la infancia que suelen ser ignorados o abordados superficialmente. No existe ni una sola convención de la ONU que no haga referencia a la paz y la amistad de los pueblos como las condiciones previas más importantes para la vida humana en el planeta Tierra. La guerra es una cuestión de actualidad y hoy en día casi todos los niños han oído hablar de ella. Las cuestiones posibles para la educación democrática y política son las siguientes:

- 1. ¿Qué es la guerra?
- 2. ¿Qué hace la guerra con los adultos y con los niños, con los ganadores y con los perdedores?
- 3. ¿La ausencia de guerra significa la paz?
- **4.** ¿Qué más se necesita para crear condiciones de paz?
- 5. ¿Cómo surgen las guerras?

6. ¿Qué se puede hacer -también por parte de los niños- para promover la paz?

7. Conclusión: Lo importante no es únicamente la paz histórica y contemporánea entre estados y ejércitos. La paz cotidiana y viviente en la ciudad, en las comunidades, en la escuela, en las asociaciones y en la familia tiene la misma importancia. ¿Qué pueden aportar los niños?

8. La educación política basada en la pedagogía de la paz tiene como objetivo distinguir entre las causas de la guerra y los pretextos para la misma: Las causas de la guerra son a menudo el (más) poder sobre las personas, las materias primas como el petróleo, el dominio de los territorios. Las razones de la guerra son pretextos para defender a Occidente, los derechos humanos, etc. En muchos casos, las causas de la guerra se mantienen ocultas: los pretextos para la guerra se venden a la población a través de la propaganda bélica como las verdaderas causas de la guerra. De esta manera, se prepara para la guerra y la paz mediante el armamento y la propaganda bélica. Para ello son importantes, ante todo, las imágenes del enemigo.

La política (ciencia) critica de la infancia realizo críticas a la propaganda bélica y al armamento como preparación y práctica de la guerra, bajo cuya influencia sufren mayoritariamente los civiles, y sobre todo los niños y los jóvenes. El ejército, el armamento y la guerra constituyen el mayor asesino del clima y contaminador del medio ambiente, además de muchas otras víctimas humanas. Las guerras encubiertas, como los bloqueos económicos y las sanciones, también empeoran la situación de vida de los grupos más vulnerables de la sociedad afectada. Por lo tanto, quien se preocupa por los derechos de los niños o por las cuestiones de derechos humanos, pero sólo quiere abordar los derechos de los niños y jóvenes solicitantes de asilo que llegan a Europa o a Alemania, oculta importantes vínculos v relaciones causales. Al contrario de lo que dicen los demagogos populares, los antiguerra y los que eluden el reclutamiento no son los evasores de la responsabilidad, sino todo lo contrario, como decía el gran escritor alemán Thomas Mann: "La guerra es una renuncia a la responsabilidad frente a los deberes de la paz". También se puede respaldar esta afirmación con ejemplos lingüísticos.

Ejemplos para el lenguaje de la guerra:

"No rehuir las armas nucleares: Por qué Alemania debe discutir ahora sobre el armamento nuclear". Focus Online, 10.03.2022

"No puede ocurrirle nada mejor al líder fascista ruso Putin que a los líderes occidentales que directa o indirectamente dicen que Ucrania no es asunto suyo. Los pacifistas lumpen disponen de algunos socios poderosos, sobre todo en la política y aún más en el partido pacifista SPD". (Sascha Lobo, 20.04.2022, Spiegel Online)

"No debemos olvidar que aunque los rusos tienen una apariencia europea, no son europeos -ahora tampoco culturalmente- presentan un enfoque diferente de la violencia, de la muerte". Florence Gaub, Politóloga, comentarios en el programa de Markus Lanz,

internacional desde hace más de 20

años (al parecer, no se cuentan los

cientos de miles de muertos, en su

mayoría árabes). Por ello, resulta más

fácil señalar que actualmente no está

permitido hablar de "guerra" en Mos-

cú, y no hay que mencionar qué boni-

tas palabras sustitutivas de la guerra

se han ordenado utilizar en Alemania

desde 1999 ("intervención humani-

taria" o "defendemos Alemania en el

Hindu Kush", etc.).

"La Alta Representante de la UE para Asuntos Exteriores quiere más armas para Ucrania" Zeit Online, 09.04.2022

"El ministro de Agricultura afirma que hay que enviar nuevas armas a Ucrania para evitar una catástrofe mundial de hambre". Berliner Morgenpost Online, 17.04.2022

"Anton Hofreiter, político comunitario del Partido Verde, acusó al gobierno federal de ser demasiado tímido en su postura sobre el suministro de armas a Ucrania y de arriesgarse así a una escalada del conflicto hasta el nivel de una guerra mundial. En su opinión, el problema de la postura de Alemania es que "estamos frenando las sanciones, estamos frenando las entregas de armas y existe el peligro de que la guerra se prolongue".

"De ser necesario, defenderemos cada centímetro cuadrado de nuestra unidad". Annalena Baerbock, 20.04.2022

Se pueden encontrar estas expresiones lingüísticas de propaganda de guerra cada día. Se puede observar los excesos destructivos del pensamiento militarizado en el hecho de que el máximo responsable de la diplomacia alemana quiera que Rusia sea "destruida" y que haya decidido poner fin a las relaciones comerciales con la Federación Rusa para siempre, aunque su mandato sea sólo de cuatro años.

Un vistazo al mundo de hace 20 años ¿Recuerda los "tiempos gloriosos" de principios de este siglo? La obligada confesión que hoy se exige en el país y en el extranjero frente a los rusos dice lo siguiente: Todo aquel que no se oponga a la guerra en Rusia y no se oponga abiertamente a la guerra y al gobierno ruso en Occidente está poniendo en peligro su futuro.

Hace 20 años existía una situación similar en Estados Unidos. Los que no enarbolaron la bandera en el exterior de sus casas por la guerra de agresión contra Irak, que violó el derecho internacional y provocó cientos de miles de muertos, se enfrentaron a sus vecinos patriotas, y los del movimiento pacifista tuvieron en ocasiones a la llamando a su puerta. Simultáneamente, se derramada champan en las calles para castigar a los "franceses cobardes comedores de patas de rana" que se negaban a participar en la agresión contra Irak, violando el derecho internacional, y las " Patatas Fritas" se llamaban "Patatas Fritas de la Libertad". Entretanto, en Alemania, Angela Merkel aplaudía los preparativos y la ejecución de la invasión estadounidense (hasta el día de hoy no ha cambiado su posición, -aunque el

resultado fuera el ISIS-) y gran parte de la llamada prensa de credibilidad trataba de "Anti-americanos" a casi todos los que se oponían al bombardeo de Irak. Cualquiera que se tome la molestia de comparar los reportajes de guerra de alto nivel de la época, como los de la CNN, con el formato actual del Russia Today, censurado por la UE, se sorprenderá de la diferencia y del enfoque político-jurídico de los acontecimientos. Resulta curioso que tan poca gente se acuerde de estos puntos culminantes en 2002/2003 de la "sociedad occidental de valores" y del "orden de paz basado en normas". Es asombroso ver cómo han cambiado los tiempos y, sin embargo, cómo se parecen. "O estás con nosotros o con los terroristas", dijo G. W. Bush. O bien defiendes la narrativa 100% OTAN o eres un "fan de Putin" (es decir, un fascista, por lo visto).

El politólogo Frank Deppe escribe: "Pensad en ello: Tropas rusas/chinas y cubanas, junto con tropas mexicanas, realizando maniobras en la frontera

La educación política sobre una base dual

El Centro de Educación Política de Baden-Württemberg ha publicado un folleto sobre la guerra en Ucrania. El folleto, titulado "La guerra de Putin contra la paz", consigue que se olvide que las regiones del Donbás han sido bombardeadas por la artillería ucraniana durante los últimos ocho años, aunque las Naciones Unidas hayan calculado 13.000 muertos hasta el 24 de febrero de 2022. En la viñeta de la portada del folleto "La guerra de Putin contra la paz "(https://www.lpb-bw. de/fileadmin/ lpb_hauptportal/pdf/ machs_klar/2022/mk52/krieg_ukraine.pdf) del Centro de Educación Política del Estado de Baden-Württemberg, un soldado ruso le dice a su amigo: "¡Ellos (los ucranianos; M.K.) parecen seres humanos, pero en realidad son monstruos sanguinarios y odiosos!" Así, el listón para una educación política democrática, libre de propaganda bélica, se ha rebajado considerablemente.



Aparentemente, según el BpB, los estudiantes en Alemania no tenían por qué conocer la existencia del acuerdo de Minsk entre 2014 y 2022, porque el gobierno de Kiev dejó claro que no cumpliría el acuerdo de Minsk, que fue ratificado por el Consejo de Seguridad de la ONU al mismo tiempo -el resultado fue que, según la ONU, 13.000 ciudadanos murieron en el Donbás entre 2014 y febrero de 2022 como consecuencia de la artillería pesada ucraniana y los mercenarios de la Asow. Así fue el llamado "ataque de Putin" a lo que el Centro de Educación Política del estado de Baden-Württemberg llama "paz" (parafraseando a Brecht, ¿atacó solo o acompañado de un cocinero?).

ción de la imagen del enemigo.

Según BpB, no es muy importante que las tropas rusas se hayan desplazado a la frontera en la primavera de 2021, y no en el verano, como indican las cronologias conocidas. ¿Que signi fica una estación? Sin embargo, hay que esperar alguna información geográfica de BpB. Resulta habitual situar a Polonia, Eslovaquia, Hungría v Rumanía al oeste de Ucrania; a Bielorrusia al norte; a Crimea al sur; y a Rusia al este: Crimea y Rusia al este. Según el BpB (Prof. Dr. Jan C. Behrends) el 24 de febrero de 2022, "las tropas rusas entraron en Ucrania desde el norte, el sur y el oeste (sic; M.K.)". Sin embargo,



de EEUU con el estado de Texas. Durante la crisis cubana (1962; M.K.) Los buques de guerra estadounidenses interceptan a los barcos soviéticos que llevan armas a Cuba. El presidente estadounidense había declarado previamente que romper el bloqueo significaría una guerra entre Estados Unidos y la Unión Soviética". Puesto que Cuba policía o a los servicios de inteligencia había sido agredida por EEUU el año anterior (1961), tenía derecho a detenderse del agresor. Sin embargo, el agresor pudo presentarse como víctima (también hay una película sobre el punto de vista del gobierno estadounidense, de la que se pueden extraer lecciones: "Trece días"; tráiler en alemán: https://www.youtube.com/ watch?v=ywbLVeGQbHs). La solución de la llamada crisis cubana de 1962 constituye una importante lección para las relaciones internacionales actuales.

El Centro Federal de Formación Política (BpB) también publicó un folleto sobre el tema. Su título era: "¿Qué está pasando: la guerra de Rusia contra Ucrania" (https://www.bpb.de/system/ files/dokument_pdf/Bpb_Ukraine-Krieg_ 220603_UA_Doppelseiten.pdf). Con este folleto todos los niños de Alemania tienen que aprender que "Rusia es un país autoritario", mientras que Ucrania es una "democracia". Los 14 partidos y medios de comunicación no gubernamentales prohibidos recientemente en Ucrania se lo agradecerán sin duda al BpB.

En la cronología de los acontecimientos, la "OTAN" se declara como una alianza de defensa. Los autores no se refieren al expansionismo de la OTAN, que se acelera a pesar de todas las promesas hechas, ni a las guerras de agresión, que violan el derecho esto sorprendería a Polonia, Eslovaquia, Hungría y Rumanía. Y debe ser algo sorprendente que tan pocas tropas rusas entraran desde el este.

También existen "combatientes voluntarios" en Ucrania, dice el folleto del BpB. Sería demasiado esperar alguna pista sobre lo que les espera a los desertores a partir del 24.2.2022 (nuestros principales medios de comunicación no se interesan por esto; sólo saben de los "héroes" ucranianos). Muchas personas también se han convertido en "víctimas de crímenes de guerra". Los presuntos crímenes de guerra (por ejemplo, Butscha, Kramatorsk, etc.) deben ser investigados de forma exhaustiva e imparcial. A ser posible, el abuso de la población civil como "escudo humanitario" también debería ser reconocido como un crimen de guerra, al igual que la tortura y el asesinato de civiles indefensos. Debe investigarse con imparcialidad hasta qué punto, con qué frecuencia y por quién han sido causados estos incidentes en los últimos meses. Y como el gobierno ucraniano ha distribuido cientos de miles de armas ligeras (incluidas armas procedentes de Alemania) a la población, estos cientos de miles de armas provocarán ciertas catástrofes en Europa en los próximos años, aunque para entonces la guerra en Ucrania ya haya terminado (basta con mirar a antiguas zonas de guerra como Irak, Afganistán, Siria, Libia, etc., donde las armas enviadas son desestabilizadoras hasta el día de hoy).

Al final del folleto, el BpB pregunta: "¿Cómo lograr la paz?" Sigue siendo un secreto propio de BpB, que ni siquiera se molesta en mencionar las propuestas que el canciller Scholz y el primer ministro francés Macron presentaron al primer ministro ucraniano Selensky en Múnich en febrero de 2022 y que éste repitió en las conversaciones de paz en Turquía (neutralidad y acuerdo de autonomía). Claro que se pueden tener puntos de vista diferentes y con-

PoliTeknik United

trovertidos sobre todos los puntos del análisis de conflictos sobre la base del Consenso de Beutelsbach, pero el BoB no lo tiene en cuenta. Por lo tanto, no es sorprendente que hable libremente de las "reacciones políticas a la guerra". "Alemania y otras naciones están enviando armas a Ucrania" y "Alemania quiere equipar mejor a su ejército para el futuro". 100.000 millones de euros y un 2% adicional del PIB (70.000 millones de euros al año) se gastan en armamento. Este dinero está sin duda bien invertido y mejorará en gran medida el estado de los hospitales, guarderías, escuelas y universidades alemanas, así como las carreteras y puentes de Alemania. Vaya alivio para todos. Mientras tanto, la mayoría de la población alemana teme, con razón, que Alemania entre en guerra, la amenaza nuclear y el descenso del nivel de vida debido a las sanciones.

¿Qué aprenden los estudiantes de Alemania del folleto?

No se preocupen. Todo está bien y en las manos seguras de quienes dicen "por supuesto que también nosotros nos autodestruimos" (Habeck), "destruiremos a Rusia" y - "para siempre" (Baerbock) - no importaremos materias primas energéticas, o - uno de los 4 títulos de la "doctrina Scholz" del 8 de mayo de 2022 - "todas las medidas deben hacer más daño a Rusia que a nosotros".

Así que el presidente estadounidense Biden está contento con el gas de esquisto, sus armas y su interés en una Europa que se debilita. Sin embargo, no debe conocer ningún estudiante alemán lo iluminados y despiadadamente claros que son algunos de los análisis de guerra llevados a cabo por los Estados Unidos, como muestra el siguiente documento.

"El veterano economista estadounidense Jeffrey Sachs acompañó la transición de muchos países de Europa del Este a una economía de mercado. Ahora alerta contra la estrategia de Estados Unidos, que prevé una guerra prolongada en Ucrania que provocará miles de muertos. Propone otro camino para Europa.

Diario WELT: En Alemania y Europa se está discutiendo la posibilidad de imponer sanciones energéticas a Rusia y cortar así los ingresos de Putin por el petróleo y el gas. ¿Es esta una medida adecuada para obligar a Putin a cambiar su comportamiento y poner fin a la guerra en Ucrania?

Jeffrey Sachs: Lo que acabará con la guerra son las propuestas hechas por el Primer Ministro Wolodymyr Selenskyj a Rusia durante las negociaciones en Ankara a principios de esta semana. La neutralidad de Ucrania, la autonomía de Donbás y la voluntad de poner fin a la guerra en la mesa de negociaciones son los elementos esenciales para la paz. La Comisión Europea, Alemania y los demás países de la UE deben centrarse ahora en apoyar una solución que permita concluir rápidamente las negociaciones. Se habla mucho de sanciones o de apoyo militar, pero poco de cómo concluir las negociaciones (...)

(...) Observo con atención las propuestas y los mensajes que llegan de Estados Unidos. El gobierno estadounidense desea una oportunidad para poner a Rusia de rodillas. Pero Europa no debe confiar en esto. Las generaciones futuras en Europa tendrán que vivir como vecinos con Rusia. Biden ha dicho, en efecto, que debemos prepararnos para un largo conflicto. Esta es una muy mala idea. Una guerra que durará muchos años; esto lo dice un viejo americano con recuerdos de la Guerra Fría. Este no es un hombre del futuro. El mundo no debe prepararse para una guerra larga. Más bien debería intentar negociar el fin de la guerra. Esto es posible, en contra de lo que cree el gobierno estadounidense. La UE debería, ante todo, invertir en negociaciones y hacer propuestas de reconciliación junto con Ucrania. En caso de que las propuestas de la UE y Ucrania tengan sentido, muchos países del mundo las respaldarán.

Diario WELT: Esto suena como si estuvieras acusando a los Estados Unidos de belicismo.

Sachs: EE.UU. está llevando a cabo una política expansionista. Ese es el espíritu de Washington. El objetivo de EEUU es dominar el mundo. Se lo pregunto: En el siglo XXI, ¿quién sigue pensando así?

Diario WELT: ¿China? Sachs: No. China siempre ha dicho que quiere un orden mundial multipolar. Tenemos que creer en eso. El gobierno estadounidense habla de la soberanía de los Estados Unidos. Es un problema grave". (Diario WELT del 1.4.2022)

Conclusión

Así queda claro: Las guerras necesitan armas y propaganda de guerra. El Centro Federal de Formación Política ha establecido una muy buena base para ambos. El concepto de educación que ha surgido en este momento apenas cumple el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, los artículos 28 y 29 de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño y el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU. En lugar de la educación democrática y orientada a la paz prevista en ONU, DUDH, Convenio de Derechos del Niño de Naciones Unidas y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, esta militarización demagógica de los niños y los jóvenes puede describirse como un peligro estructural para el bienestar infantil.

*Este artículo se publicó por primera vez en el número 34 de PoliTeknik en julio de 2022.





Quim Boix

Secretario General de la UIS (Unión Internacional de Sindicatos) de Pensionistas y Jubilados (PyJ) de la FSM (Federación Sindical Mundial)

NO A LAS PENSIONES PRIVADAS en cualquier lugar del planeta



RESUMEN.-

Ante las repetidas crisis cíclicas, estructurales y sistémicas del Capitalismo mundial, los dirigentes de las multinacionales, que intentan controlarlo, buscan dinero a gestionar según sus egoístas, injustos e insolidarios criterios. En los Fondos Públicos de Pensiones hay dinero, más que en toda la banca privada del planeta, y por ello el FMI y el BM impulsan la privatización de todas las pensiones.

CONTEXTO.-

Estamos ante una nueva crisis del sistema Capitalista Mundial.

La guerra en Ucrania es una de las etapas que marca la nueva realidad. No es igual al resto de guerras imperialistas (las de África y Asia), ya que en éstas el objetivo es y ha sido la apropiación de las riquezas existentes en diversos países.

Los dirigentes del Capitalismo Mundial buscan nuevos escenarios, económicos y militares, que les permitan superar la sobre producción de armamentos, la crisis energética, la crisis medioambiental, y la pérdida de mercados, por el auge de China y Rusia.

Las crisis cíclicas propias del Capitalismo, han ocasionado que, el capital financiero internacional y todas sus expresiones nacionales, dirijan sus intereses explotadores y especuladores, hacia la apropiación privada del dinero público existente en la sanidad, la educación, los servicios públicos y especialmente en las pensiones públicas. Quieren convertir todo lo público en negocio privado.

En los últimos tiempos, han dismi-

nuido, de una manera muy importante, los beneficios que los capitalistas obtenían de los sectores tradicionalmente explotados de forma privada, como la agricultura, la industria, y las finanzas. Todo ello debido a las crisis estructurales y sistémicas, que, analizando el sistema capitalista, ya predijo Karl Marx. Se ha llegado incluso a una crisis ecológica, de alcance mundial, por priorizar los beneficios antes que el equilibrio de la naturaleza.

En definitiva, que han quedado desarticuladas las posibles soluciones nacionales o internacionales, como consecuencia de las escasas o nulas posibilidades financieras de los gobiernos de la mayoría de los países capitalistas, todos ellos sometidos al yugo de los enormes gastos que les impone el imperialismo y sus decenas de guerras, hoy activas en todo el planeta (mayoritariamente para poder robar las riquezas naturales de los pueblos).

Ante la situación de crisis del Capitalismo, en su actual etapa de imperialismo mundial, que con sus guerras, provoca miles de crímenes y genocidios (llamados eufemísticamente "daños colaterales"), los propietarios de las multinacionales (que son los reales dirigentes de la política mundial) han decidido, desde finales del pasado siglo, ir, de una manera directa y precisa, a apropiarse del dinero existente en los fondos públicos de pensiones por su cantidad y por la facilidad con que los gobiernos burgueses se los ceden.

Además nos encontramos que, junto a la ayuda de los partidos y organiza-

ciones capitalistas clásicas (incluidas en ellas las fascistas, actualmente en crecimiento), los dirigentes del Capitalismo hoy cuentan (de una forma descarada) con el apoyo de los partidos socialdemócratas-liberales y de los sindicatos amarillos (los que niegan la existencia de la lucha de clases), y todos ellos ponen, sus organizaciones y medios de comunicación e influencia social, al servicio de la aceptación de una serie de proyectos legislativos, destinados a la privatización, es decir, a la acaparación privada de los fondos de pensiones públicas pagadas por todos y cada uno de los miembros de la clase obrera.

La más clara manifestación de las consecuencias de esa apropiación del dinero de los trabajadores, se produjo con la privatización de las pensiones públicas realizada por el fascista y dictador Pinochet en Chile, ocasionando que el dinero de las pensiones fuera a parar al bolsillo de los sectores fascistas, ejecutores del golpe de Estado.

Más sutiles, pero igual de prácticos en sus objetivos, han sido los gobiernos de los autodenominados "estados democráticos burgueses", que, a través de leyes, que dicen servir a los intereses populares, han trasladado, hacia la banca y las instituciones financieras privadas, ingentes cantidades de dinero público facilitando, con rebajas fiscales varias, la privatización de la masa salarial producida por la clase obrera y los sectores populares para el fondo de pensiones públicas.

El modelo referente de privatización de las pensiones públicas en Europa es la llamada mochila austriaca, que tiene algunas variantes nacionales en función de la realidad existente en cada país. La característica fundamental es que el trabajador recibe mensualmente de la empresa, para su futura pensión, una cantidad fija, la que corresponda en función del salario y los convenios, a la que el trabajador suma una aportación personal, y todo ello se ingresa en una cuenta personal en una entidad privada, que la administra y la periodifica en función de sus criterios de gestión y de especulación bursátil. En definitiva, que se obliga a todos los trabajadores afectados por este sistema a "jugarse en la bolsa de valores" su futura pensión.

Por citar un ejemplo español significativo y representativo de la corrupción, que en torno a las pensiones privadas se ha dado, se puede hablar de la importante cantidad que los sindicatos reformistas (CC.OO y UGT) en España han recibido solamente por su participación como gestores del Fondo Privado de Pensiones de la empresa Telefónica-Movistar (exactamente 25 millones de euros en los últimos 25 años).

Este triste ejemplo, en el que se ha involucrado el que fue sindicato de clase español, Comisiones Obreras (CCOO), se está extendiendo por todo el planeta.

Los sindicatos afiliados a la CSI (antes CIOSL), como es el caso de los sindicatos españoles antes citados, siguen lo hecho ya en el siglo pasado cuando apoyaron a Pinochet en el proceso de privatización de las pensiones en Chile

Con la ayuda de la socialdemocracia mundial, y de los sindicatos controlados por ella, fueron colaborando en la implementación de las AFP (Administraciones de Fondos de Pensiones, siempre privados) que hoy denuncian las organizaciones sindicales de clase de todo el planeta. Desde México hasta Argentina, desde Centroamérica hasta Asia, pasando por África, en todo el planeta los sindicatos de clase luchan contra la gestión privada de las pensio-

Coordina esta lucha nuestra organización, la UIS (Unión Internacional de Sindicatos) de Pensionistas y Jubiladas (PyJ) de la FSM (Federación Sindical Mundial), que, desde nuestra fundación el año 2.014 (primer Congreso realizado en Barcelona), es la única organización mundial de PyJ.

LA REALIDAD E HISTORIA DE LAS PENSIONES.-

Corresponde recordar la historia de las pensiones públicas:

Voy a hacer un breve resumen que permita conocer esta realidad hoy, a principios del Siglo XXI.

Es una realidad relativamente reciente en la historia de La Humanidad, y está con constantes cambios que reflejan la realidad de la lucha de clases.

Las pensiones, de jubilación empiezan a aparecer hace unos 200 años, a inicios del Siglo XIX, en América, según los datos documentados de que disponemos. El primer pensionista, por jubilación, del que hay constancia escrita (cuando la edad de este primer pensionista no había llegado a los 50 años), fue Simón Bolívar, ex Presidente de "La Gran Colombia" (que unía a todos los países que se liberaron de la Co-

Primera Ley que universalizó el derecho a jubilarse de todas las personas, sin distinción de su oficio, incluyendo (ya en 1.917) a las personas que solo hacían trabajo doméstico y a los campesinos.

Entre estas dos fechas hubo pensionistas en Argentina (que fue pionera) y en otros países. Siempre era un derecho ligado al momento en que la persona asalariada terminaba la etapa activa como funcionaria del estado (pues los funcionarios fueron allí las primeras personas pensionistas). Normal, la especificación de que los primeros pensionistas fueron funcionarios, pues los que habían trabajado para el estado eran los que podían influir más en la legislación vigente o futura, y eran los que buscaban asegurarse una vejez digna.

cracia, intentó frenarla concediendo unas iniciales pensiones.

MAYO- AGOSTO 2022 | Edición: Nº 8

Lógicamente ninguna de estas pioneras y primeras pensiones eran pensiones privadas promovidas por la Banca como ahora.

Era el estado el que pagaba el importe de las pensiones, en base al sistema de recogida de fondos aprobado en cada país. No vamos a entrar en este texto en detalles al respecto de las muchísimas diferencias que ha habido y hay entre países, en la forma de recoger los fondos citados (son resultado de procesos diferentes de la lucha de clases). Además estos sistemas han ido modificándose en función de la realidad de la lucha de clases.

Otra importante experiencia, a no olvidar, es la etapa de los Ateneos Obreros o Populares, que impulsó el anar-



Como tal organización hemos intervenido ya 7 veces ante el Plenario de la OIT (Organización Mundial del Trabajo, con sede en Ginebra), siendo en estas reuniones anuales la única voz que ha defendido, ante empresarios y gobiernos, los intereses de los Pensionistas, y la única que ha hecho propuestas para resolver positivamente las reivindicaciones de este colectivo.

Pueden ver una amplia reflexión sobre estas realidades en el documento que se distribuyó en el 18 Congreso de la FSM (realizado en Roma, Italia, del 6 al 8 de mayo de este año): 18 Congreso FSM | Pensionistas.info

lonización española, correspondiendo aproximadamente a lo que hoy son: Colombia, Venezuela, Perú, Ecuador y Bolivia).

Lo anterior es fácil de explicar. La primera ley que aprobó "La Gran Colombia" fue el derecho a una paga para todos los militares que habían luchado contra la Metrópoli, y que, por la edad o heridas, ya no podían seguir en el ejército de forma activa. Y el mismo Bolívar (que falleció, en 1.830, a la edad de 47 años) fue el primero en beneficiarse de ella.

Otro gran paso adelante, pero muchísimo más importante, lo dio la Rusia Socialista cuando Lenin firmó la También tenemos datos de primeras pensiones en Europa (dados, el 30-7-21, en la 65ª Videoconferencia de La Voz de las Platataformas, COESPE de Lugo: https://youtu.be/swiXbPgpbpQ, por Miren Etxezarreta, profesora emérita de economía de la Universidad Autónoma de Barcelona):

1) en España, en 1.896, en Guipuzcoa (País Vasco) y en Barcelona (Catalunya), las zonas más industrializadas entonces de la península ibérica, hubo pensiones individualizadas (lógicamente voluntarias); y

2) en 1.898, en Prusia, luego Alemania, donde el dictador Bismarck, temeroso del auge de la socialdemo-

quismo, y que dio origen a importantes experiencias de solidaridad obrera. Se crearon fondos de solidaridad diversos, entre ellos las Cajas de Resistencia (para pagar salarios en momentos de huelga, y las primeras pensiones de vejez).

Estos Fondos de dinero obrero, junto a la experiencia de la URSS, ayudaron en mucho a la formulación de las propuestas de Pensiones Públicas, como las que se extendieron por toda Europa, a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, gracias a la lucha de los sindicatos afiliados a la FSM.

PoliTeknik Español

Con la victoria, a mediados del siglo pasado, de los antifascistas (es decir de los Frentes Populares y las reales izquierdas -ya que en aquella etapa solo eran de izquierdas los anticapitalistas) se incrementó la lucha sindical de clase. Nació (1.945) la FSM (Federación Sindical Mundial) y se conquistaron los derechos laborales que ahora el Capitalismo intenta arrebatarnos: Jornadas laborales reducidas, derecho a enseñanza y sanidad públicas de calidad y gratuitas, derecho a vacaciones, y derecho a pensiones, como lista principal.

Las pensiones ganadas en esta etapa más reciente también eran TODAS pensiones públicas, pagadas por los Presupuestos del Estado y por las cuotas de empresarios y trabajadores.

En 1.949, la socialdemocracia (fiel aliada siempre de los capitalistas) rompió la FSM (cuando ésta tenía solo 4 años de existencia) y pasó a financiar el sindicalismo amarillo (de colaboración de clase, de pacto social, reformista, amarillo, vendido a la patronal a cambio de prebendas para sus dirigentes).

Nació la CIOSL, es decir, la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales Libres, que de "libres" no tenían nada de nada, pues obedecían (como hacen ahora) a lo que les mandaba y ordenaba quien las financiaba. Esta CIOSL es la que en los años 70 del pasado siglo pactó, con el genocida y fascista Pinochet, la privatización de las pensiones en Chile, prometiendo a los trabajadores (siempre las falsas promesas de los pro capitalistas, entre los que hay que colocar a los dirigentes de los sindicatos que traicionan a la clase obrera) que, gracias a la privatización, la primera paga de la pensión sería del 100 % del último salario, y no del 70 % como era en Chile antes de privatizarlas. En realidad, casi 50 años después, se ha comprobado en Chile el gran engaño, y los pensionistas de este país cobran, como primera pensión (a través de las AFP, Administraciones de Fondos de Pensiones, creadas por Pinochet y la traidora CIOSL), solo el 35 % de su último salario.

Dado que el sindicalismo de clase no ha sido lo suficiente fuerte, este método del engaño lo han repetido los explotadores capitalistas ayudados por el sindicalismo amarillo.

Las pensiones privadas siempre serán un negocio para los que las gestionen, y un gran robo para las personas trabajadoras. Así funciona el Capitalis-

Por ello nuestra UIS, al igual que toda la FSM, estamos en contra de cualquier modelo de pensiones privadas, sean individuales (se las llama de capitalización), sean colectivas (también de capitalización, con variantes, promovidas por la patronal en los convenios colectivos, a veces se les llama "mochila austríaca" por haber sido en este país donde se inició su aplicación). En el reciente 18 Congreso de la FSM se aprobó por unanimidad una clara Resolución contra las Pensiones Privadas de todo tipo.

Ningún sindicato, coherente, y con posiciones clasistas, va a aceptar suscribir un solo convenio en el que se dedique dinero de los trabajadores a financiar Fondos Privados de pensio-

Este es el resumen de la realidad de las pensiones, desde su aparición hasta la actualidad.

Un dato reciente, del Siglo XXI, es el generalizado hundimiento de los fondos de capitalización privados en el mundo, que se confirmó el año 2.010, al no conseguir dar un mínimo de rentabilidad a las personas que habían invertido en ellos (por ejemplo, en el estado español, de 320 fondos privados, solo 6 daban beneficios, unos 30 mantenían el valor del dinero aportado, y casi 300 dieron pérdidas a las personas que confiaron en los engaños de la banca).

Último dato, sacado de Wikipedia: <En numerosos países latinoamericanos las presiones económicas del Fondo Monetario Internacional han promovido la implantación de fondos privados de pensiones que no sustituyen los sistemas públicos ya que solamente son perceptores aquellos ciudadanos que tienen alguna capacidad de ahorro y acceden o pueden acceder a un fondo privado. Además, al estar sujetos a los vaivenes de la bolsa,

pueden obtenerse beneficios a largo plazo o, también lo contrario, importantes pérdidas que pueden enfrentar a millones de personas a la pobreza en la ancianidad, además de que no se ha aumentado la cobertura de la seguridad social por lo que su implantación puede considerarse un fracaso.

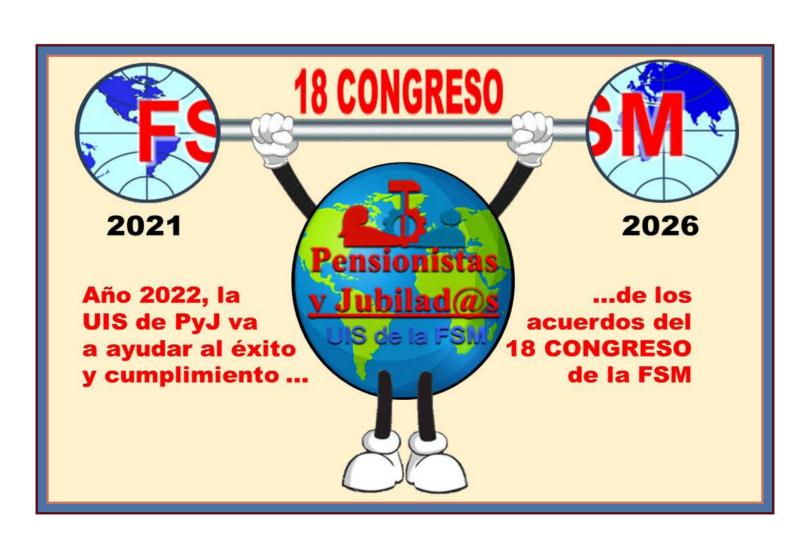
Esto ya lo anunció, en 2004, el informe "Mantener la promesa de la seguridad del ingreso en la vejez en América Latina" del Banco Mundial, que alertaba del fracaso de la reforma previsional impulsada para toda América Latina por el Fondo Monetario Internacional (FMI) durante los años noventa, siguiendo los resultados falsamente triunfales del sistema en Chile.>>

CONCLUSIÓN.-

En consecuencia, la clase obrera, las personas trabajadoras, pensionistas y jubiladas, son las víctimas de esas privatizaciones, por lo que, llamamos a todas las organizaciones anti capitalistas, y en especial a todos los sindicatos y otras organizaciones de clase del planeta, a incluir junto a sus luchas contra las privatizaciones en general, también las luchas contra la privatización, en todas sus variantes, de las pensiones públicas.

Un saludo sindical clasista e internacionalista.

> Barcelona, Cataluña, estado español, julio de 2022



Vernor Muñoz

Director de Incidencia y Políticas, Campaña Mundial por la Educación - COSTA RICA

Derechos humanos y educación para la ciudadanía global: entre la ficción y las realidades



El artículo analiza la estrategia de ciudadanía global a la luz del marco conceptual y normativo del derecho a la educación y establece referencias conceptuales con otros derechos. Destaca la importancia de la consideración de la diversidad al momento de relacionar las ideas de ciudadanía global, derechos humanos y educación y destaca la discordancia entre los propósitos y el método de la estrategia de ciudadanía global, y los fines de la educación, según establecen los instrumentos del derecho internacional de los derechos humanos, concluyendo en la dificultad para avanzar en la universalización de los derechos humanos desde la promoción de un modelo global.

Palabras clave

CIUDADANÍA GLOBAL, DERECHOS HUMANOS, INTERCULTURALIDAD, **DIVERSIDAD, LEY.**

Introducción

La educación para la ciudadanía g es una de las estrategias globales que impulsan varias organizaciones, incluida la UNESCO, para impulsar valores contribuyentes a la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Esta estrategia se en la Carta Internacional de derechos humanos y está sintonizada especialmente con la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Este artículo no tiene por objeto discutir sobre la efectividad del trabajo de la UNESCO, ni de ninguna otra entidad, en torno a la estrategia para la ciudadanía mundial, ni tampoco pretende indagar en la carpintería institucional con la que se pretende construir una amplia red de institutos y centros de investigación alrededor del tema, aunque sí reconoce la seriedad de este esfuerzo y la contribución exitosa que reportan muchas de las organizaciones participantes en esa red.

Este trabajo se centra, más bien, en el examen de la ciudadanía global como un recurso para el diálogo que debemos promover, entre el marco convencional de derechos humanos, en el que se basa la estrategia de ciudadanía global, y la multiplicidad de identidades de los pueblos y las culturas y cómo estos pueblos y culturas entienden, se educan y viven los derechos humanos.

Esto permite problematizar la relación entre las ideas de ciudadanía global, derechos humanos y educación, con una serie de reflexiones que, sin ser sistemáticas, podrían permitirnos afinar detalles, perfilar observaciones y quizás clarificar preguntas sobre estos temas, que informan directamente la discusión sobre diversidad e interculturalidad en materia de educación en derechos humanos.

Esta discusión es relevante porque la educación en derechos humanos usualmente se piensa desde un enfoque universalizador (considérse, por ejemplo, el programa mundial de educación en derechos humanos de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, que se proyecta con sus fases y componentes sobre esa masa amorfa llamada "comunidad internacional"). La educación para la ciudadanía global responde, evidentemente, a esa intención universalizadora.

Arquitectura global y mundos diversos

El afán de construir una arquitectura global ha sido una tendencia clara en el quehacer normativo e institucional del derecho internacional de los derechos humanos desde hace décadas y recibió un impulso importante con la Conferencia de Viena de 1993 y la adopción del Protocolo de San Salvador, entre otros instrumentos legales.

Coincidimos plenamente con los fines y objetivos de la educación que contienen esos instrumentos convencionales de derechos humanos. Más aún, ha de reiterarse que la educación en derechos humanos es consustancial al derecho a la educación y al mismo tiempo es la base para que todos los derechos humanos sean entendidos y practicados como una forma de vida, como bien recordó siempre Shulamith Koenig, de modo que los aprendizajes nunca deberían construirse al margen de la justicia, la equidad y la igualdad. Por eso la educación no debería en ningún caso ser neutral frente a la infamia y la violencia: está siempre llamada a liberar a las personas de la opresión y de la pobreza.

La noción de "ciudadanía global" se ha perfilado como una aspiración basada en valores que frecuentemente se perciben como un terreno común de la humanidad, como una suerte de espacio compartido o como "un mundo sin muros", como se le llamó en la Reunión Regional para América Latina y el Caribe de 2017: un terreno común en el que las estructuras legales, comunitarias, institucionales y educativas sigan la pauta del paradigma humanístico.

Sin embargo, esta arquitectura global -o al menos esta pretensión de construirla-, en su intención de establecer un lenguaje común, un sentido global, quizás no ha logrado esclarecer las formas en las que las distintas culturas, los diferentes sistemas y los diversos hablantes y actores reconocen y se nutren de sus diferencias.

ese sentido global sea una tarea imposible o un trabajo inútil si no se inspira y se sustenta en la diversidad de miradas y de acciones que alimentan a las culturas.

Nuestra hipótesis, entonces, es que la discordancia entre los propósitos y el método de la estrategia de ciudadanía global, no obedece a defectos programáticos, es decir, a problemas incidentales en el funcionamiento institucional, sino más bien a la ausencia de sentido crítico, al restringido alcance de una axiología que se derrumba al imponer nociones formales (frecuentes en el derecho y en la doctrina jurídica) sobre visiones del mundo y de la vida en las que no tiene dominio.

Lamentablemente, si no se aclaran sus funciones, la estrategia de ciudadanía global podría incluso ser terreno fértil para profundizar la globalización de mercados, siempre hambrienta de la estandarización y de la homogeneización de los consumidores, que se ha colado en nuestra casa como un fantasma armado, como una brisa gélida que apaga las velas. La "Casa tomada" de Julio Cortázar hace pensar en ese metalenguaje y en ese despojo.

En esta axiología, a veces el contenido de los derechos es apenas comprensible y aceptable para muchas personas y para muchos pueblos, por lo que su universalización es dificultosa. Por ejemplo, el "derecho humano a la propiedad" -para poner un caso típico- ha sido extensamente rechazado por los pueblos originarios¹, que vieron en éste la imposición de valores individualistas occidentales, a pesar de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce el derecho a la propiedad colectiva, no así gran parte de las legislaciones latinoamericanas, que la niegan².

Y posiblemente la construcción de En la noción de propiedad, entendida como posesión material (sea individual o colectiva), está implicado un valor ajeno a la idea de territorialidad ancestral de los pueblos indígenas y a la idea de la tierra como hábitat de lo sagrado, que por definición no puede ser poseído ni mucho menos adquirido. La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha fallado en varias ocasiones en apoyo de esta tesis, como



es el caso de las sentencias Awas Tingni contra Nicaragua, Pueblo Sarayaku contra Ecuador y Pueblo Saramaka contra Surinam.

Recordamos ahora las Crónicas marcianas, de Ray Bradbury, y uno de los cuentos en que narra el arribo de terrícolas a Marte y cómo los marcianos interpretan la conducta humana como una forma de locura. Asimismo, para los pueblos indígenas, la tierra no es de nadie, como el aire, así que vender el aire o vender la tierra solo puede ser un signo de psicosis.

Las contradicciones se tornan más complejas cuando examinamos los casos del derecho al trabajo, el derecho a la salud, el derecho a la alimentación, los derechos sexuales y reproductivos, los derechos ambientales, los derechos políticos en general y buena parte de las libertades fundamentales, incluyendo la libertad de expresión y la libertad de tránsito.

Esas contradicciones no se encuentran únicamente en las comunidades indígenas y rurales, porque múltiples expresiones de grupos sociales emergentes, contraculturales, urbanos y semiurbanos, ponen en entredicho la naturaleza y el alcance de las normas del derecho, no necesariamente para negarlas, sino para asignarles significados distintos, novedosos muchas veces, y en todo caso para deconstruirlas a la luz de sus experiencias históricas concretas.

Así hemos aprendido, por ejemplo, de las comunidades sexualmente diversas, de las comunidades nómadas, de los pueblos afrodescendientes, de las personas con discapacidad y así también hemos presenciado diversas teorías y propuestas de grupos organizados y espontáneos que sostienen y defienden los derechos de los animales y, oh terror, los derechos de la Madre Tierra, acompañadas de un trabajo político que cuestiona a las sociedades patriarcales, en las que el derecho, la ley, no solo es obstáculo al cambio social, sino además instrumento de violencia, explotación y sumisión.

Recordemos que, tras la condena de Nelson Mandela, tras las desapariciones forzadas y tras las ejecuciones sumarias perpetradas por las dictaduras latinoamericanas, casi siempre se alegaron violaciones al estado de derecho. ¡Pero cuál derecho! ¡Cuál ley! ¡Y cuál Estado!

La ley kafkiana

La ley no siempre es útil para dignificar la vida y ciertamente puede producir el efecto contrario.

Franz Kafka ejemplificó muy bien esta situación en su novela "El proceso", en la que incluyó una pequeña narra-

ción que me nos permitimos sintetizar a continuación:

Ante la Ley hay un guardián. Hasta ese guardián llega un campesino y le ruega que le permita entrar a la Ley. Pero el guardián responde que en ese momento no le puede permitir el acceso. El hombre reflexiona y luego pregunta si es que podrá entrar más tarde.

-Es posible -dice el guardián-, pero ahora, no.

Las puertas de la Ley están abiertas, como siempre, y el guardián se ha hecho a un lado, de modo que el hombre se inclina para atisbar el interior. Cuando el guardián lo advierte, ríe y lo amenaza diciéndole:

-Si tanto te atrae, intenta entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda esto: yo soy poderoso. Y yo soy sólo el último de los guardianes. De sala en sala irás encontrando guardianes cada vez más poderosos. Ni siquiera yo puedo soportar la sola vista del tercero

Allí permanece el campesino días y años hasta que se hace muy viejo y antes de morir le pregunta al guardián:

-Todos buscan la Ley, pero ¿cómo es que en todos los años que llevo aquí, nadie más que yo ha solicitado permiso para llegar a ella?

El guardián comprende que el hombre está a punto de morir y le grita, para que sus oídos debilitados perciban las palabras.

-Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente y ahora cerraré la puerta. (Kafka, 1978, p.200).

Esta narración kafkiana no parece nada extraña en nuestro medio y de hecho arroja luces sobre los peligros implicados en aquellos marcos jurídicos cerrados sobre sí mismos y basados en concepciones simplistas de las realidades sociales, que siempre son complejas, plurales y coloridas.

La idea de ciudadanía, en singular, tampoco ayuda a superar esas contradicciones, precisamente porque excluye las múltiples y diversas ciudadanías invisibilizadas y emergentes.

Hay en esa singularización ciertos rasgos civilizatorios que preocupan sobremanera y pueden ser contraproducentes para avanzar en las luchas contra la exclusión, la discriminación y la desigualdad.

Sé que esto es algo que no desea ni propone la UNESCO, pero "la" ciudadanía global corre el riesgo de convertirse en el eslogan de un conjunto de valores y principios que son alérgicos a la crítica y al cambio, más cercanos al modelo de competencia del mercado³ que a las luchas por la emancipación de las personas y de los pueblos.

Por eso es fundamental rehuir de las lecturas incautas que, utilizando el discurso de los derechos humanos, llaman a adherir y adoptar patrones normativos pétreos, unidimensionales, singulares, a-históricos, que se auto proponen como regla ética de la humanidad, cuando en verdad corresponden a un modelo político incapaz de cuestionarse a sí mismo.

Como dice Chico Buarque, la gente tiene miedo al cambio, pero yo tengo miedo de que las cosas nunca vayan a cambiar.

Mencionamos anteriormente los derechos políticos como espacio de contradicciones, no porque rechacemos el catálogo de normas que contiene el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, sino porque ninguna ciudadanía puede aspirar a reproducirlo sin contexto ni adaptación.

La afirmación de valores y prácticas de derechos humanos no puede lograrse si no es mediante la deconstrucción, en cada cultura, de los significados de estos derechos, pues esta es la forma de dotar de sentido a la acción transformadora de la educación en derechos humanos y para los derechos humanos.

Los sistemas de representación política y electoral, por ejemplo, han sido devaluados y cooptados por sectores corporativos y por otros grupos de poder, provocando la exclusión de grandes sectores populares y, en palabras de Pablo Gentili, la falsificación de los consensos

Esta degradación ha vaciado de contenido a los derechos políticos, reduciendo la participación en la toma de decisiones, a un mecanismo electoral que se ejerce cada cuatro o cinco años o a sistemas de consulta sesgados en los que las opciones son establecidas de previo y llevan implícita la dirección de las respuestas y, consecuentemente, la subordinación planificada.

Por lo demás, es urgente discutir acerca del alcance de los derechos políticos en comunidades tribales, en las poblaciones de personas menores de edad o entre personas refugiadas o migrantes, cuyas voluntades son ignoradas o muchas veces son substituidas por grupos diametralmente opuestos a sus derechos. La violación del derecho a la participación política de las mujeres es posiblemente el mejor ejemplo transversal que pudiéramos encontrar.

Dice Paulo Freire que "la fuente generadora, constitutiva de la auténtica autoridad, radica en la libertad que, en un determinado momento se transforma en autoridad", por lo que los derechos políticos merecen ser interpretados a partir de las necesidades integrales de las personas que viven en comunidad y

son protagonistas de sus propias luchas históricas en defensa de su libertad.

Ahora bien, las miradas integrales u holísticas no deben ser pensadas sin un propósito crítico ni deben ser estandarizadoras, sino todo lo contrario: deben ser exhaustivas, profundas, múltiples, diversas, interdependientes, interdisciplinarias e interseccionales.

Así entonces, ese sentido político de pertenencia a una comunidad más amplia, a un "mundo sin muros", que se pretende alcanzar con la estrategia de la ciudadanía global, no requiere tanto de interconexiones entre los niveles local, nacional y global, como del respeto, validación y legitimación de las culturas diversas y de las vías en que esas culturas construyen y defienden los derechos humanos.

Por ejemplo, la sola interconexión es insuficiente para superar las relaciones de poder y desigualdad existentes entre el norte global y el sur global (términos equívocos, ciertamente) o entre comunidades blancas, mestizas, afrodescendientes e indígenas.

La peor desigualdad es la igualdad entre desiguales, dice el dicho. De manera que la interconexión de sistemas económicos depredadores con sistemas de subsistencia precaria, solo puede conducir a la aniquilación total, porque los recursos con que cuentan los países empobrecidos para revertir el hambre y el desastre ecológico, por ejemplo, son infinitamente menores que los recursos con que cuentan algunos países industrializados para acaparar los beneficios de la tecnología, la acumulación de capital, la explotación económica y la depredación ambiental.

Como puede notarse, las reservas a la idea de ciudadanía global alcanzan los entornos epistemológicos y metodológicos, pero de ninguna manera cuestionan a la educación como el entorno o el vehículo para potenciar la comprensión y la vivencia de los derechos humanos.

Universalización y diversidad

No creemos que sea posible avanzar en la universalización de los derechos humanos desde la promoción de un modelo global, lo cual es evidentemente una paradoja.

Por el contrario, y como conclusión preliminar, tal universalización únicamente es factible con la validación y legitimación de múltiples formas de realización de los derechos humanos, que por definición requieren de múltiples ciudadanías y la aceptación de diversas formas de conocimiento que llevan a la construcción de significados construidos histórica y culturalmente, y con ello a la adopción de prácticas liberadoras de los pueblos,

que también son diferentes. El derecho a ser diferente involucra el pensar, el sentir y el hacer diferentes. Lo único que permanece incólume, es la dignidad de la vida.

La educación en y para los derechos humanos, debe involucrar las responsabilidades de las personas para hacer frente a las violaciones a estos derechos en todos los ámbitos, incluyendo el privado y el familiar.

Particularmente entendemos la responsabilidad como la conciencia de los derechos de los demás. Una conciencia actuante, responsiva, que hace ver a todas las personas como legítimos sujetos de derechos, y que por esa razón merecen ser protegidas, en la medida en que uno mismo igualmente lo merece.

Esta noción de responsabilidad está contenida en el artículo primero de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que también incluye en su Preámbulo el derecho al "supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión". Este es un tipo de responsabilidad que muy rara vez nos recuerda la policía.

Deberíamos haber dicho, quizás, que la educación debe fortalecer las responsabilidades de las personas y que la construcción de conocimientos para realizar y disfrutar los derechos humanos, es el verdadero propósito de la educación. Esto está mucho mejor, ¿verdad?

Como ha indicado el Comité de los Derechos del Niño, la educación trasciende el mero acceso a la escolarización formal y abarca el derecho a una calidad específica de educación, así como a un amplio rango de experiencias de vida y procesos de aprendizaje que permiten a las personas desarrollar sus personalidades, talentos y habilidades para vivir una vida plena y satisfactoria en la sociedad. Así que una educación que no realice los derechos humanos, es una educación de baja calidad, sencillamente porque no tenemos derecho a cualquier educación, sino a una que se base en la justicia, la inclusión, la igualdad, la libertad.

De esta aseveración, podemos destacar que el mero acceso a la educación no siempre garantiza que los aprendizajes sean útiles para lograr la convivencia pacífica. En efecto, la educación podría provocar lo contrario, reforzar el odio, el egoísmo y la indiferencia.

Para evitar esta situación, los derechos humanos deben informar toda la práctica pedagógica, porque lo que se enseña y lo que se aprende es igual de importante que el cómo se enseña y cómo se aprende. Por eso el trabajo docente es crucial. Hay una magia en el trabajo docente que viene con la voca-

ción y con el sentimiento y eso debe ser protegido, porque, como dice Violeta Parra: lo que puede el sentimiento, no lo ha podido el saber.

Por eso los derechos humanos se construyen con el ejemplo y no con la exhortación, y su fuerza se alimenta de las luchas de liberación de quienes han sido excluidos y marginados, de las personas con discapacidad, de las comunidades LGTBIQ+, de los pueblos afrodescendientes, indígenas, de las comunidades rurales y principalmente de las mujeres.

La consolidación de sistemas educativos alimentados con estos principios, deben trascender el ámbito de las responsabilidades y funcionar como consecuencia de las obligaciones de los Estados, entendidas éstas como mandatos concretos y exigibles a cargo de personas específicas: en este caso los operadores institucionales, entre los que se incluyen las y los maestros, pero principalmente quienes están a cargo de fijar y desarrollar la política educativa.

El marco conceptual y normativo del derecho a la educación, derivado de las principales convenciones del derecho internacional de los derechos humanos, contempla una interesante tipología de obligaciones estatales que fue clarificada tanto por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en sus comentarios generales 11 y 13.

El marco conceptual y normativo del derecho a la educación incluye desde el financiamiento educativo, hasta la rendición de cuentas. No nos ocuparemos en esta ocasión de explicar esa tipología⁵, pero sí es necesario agregar que los contenidos de la educación, el currículo, su adaptabilidad y su pertinencia, forman parte de las obligaciones estatales.

Para concluir

A pesar de que a las poblaciones históricamente excluidas se les continúa negando las oportunidades educativas, los datos globales revelan que en los últimos treinta años el mundo ha avanzado en la escolarización de niños, niñas y jóvenes. Hay más gente educada en el mundo, tenemos más estudiantes en las aulas y eso sin duda es muy positivo.

Sin embargo, también es cierto que nunca antes tantas personas educadas habían matado a tantas otras. Nunca antes tanto conocimiento acumulado había causado tan graves daños ambientales. Y esto debe llevarnos a la pregunta crucial de nuestros días: ¿Para qué sirve la educación? ¿Para qué queremos educarnos? ¿Cuál es el sentido de la educación?

Esta pregunta es importante para debatir acerca de los propósitos de la

educación y sobre el rol de los derechos humanos en los procesos pedagógicos. Pero también nos sirve para considerar, o no, las posibilidades de una ciudadanía global, y concretamente para destacar la frecuencia con la que muchos estados olvidan sus obligaciones educativas en torno a los contenidos necesarios para combatir el racismo, la xenofobia y las formas asociadas de violencia, prejuicios y exclusión.

Vemos con preocupación que, en los programas educativos de países con pasados colonialistas y esclavistas, se disimula o se oculta deliberadamente el genocidio, el saqueo del patrimonio cultural de los pueblos invadidos y colonizados y la explotación ambiental en que incurrieron los países europeos que se repartieron el continente africano durante la infame Conferencia de Berlín de 1884⁶.

Esa omisión histórica impide al estudiantado, y a la población en general, conocer las grandes injusticias protagonizadas por sus gobiernos y por los empresarios del pasado, las condiciones en las que sucedieron y la ideología que las sustentó, basada en la creencia de que una piel menos pálida es sinónimo de inferioridad. Recordemos que sin memoria histórica no hay garantía de que los hechos no se repitan.

Al no poder analizarse ese problemático pasado en las escuelas, la naturalización de la xenofobia y el racismo ha persistido y posiblemente se instaló en el imaginario colectivo de algunos países, alimentando los prejuicios contra las personas migrantes y la carga de estereotipos sobre los buscadores de refugio o asilo: personas que difícilmente llegarán a considerarse ciudadanos o ciudadanas en los países a los que arriban. Seguirán siendo migrantes, seguirán siendo extranjeros.

Poco se ha hecho para revertir ese grave problema, así que, en palabras del gran Charly García, aún están pasando demasiadas cosas raras para que todo siga tan normal.

Esos silencios tornan imposible cualquier intento de ciudadanía global, en caso de que pudiéramos aceptar esa posibilidad, y dicen mucho de los vacíos de sistemas educativos carentes de perspectiva de derechos humanos, incapaces de analizar críticamente su historia en los programas escolares.

Pero además debemos recordar que las omisiones no solo se reportan en países europeos o norteamericanos, sino también en Latinoamérica.

Las políticas de blanqueamiento educativo en América Latina y el Caribe han eliminado del currículo la inmensa diversidad cultural, despojando buena parte de la historia de los pueblos originarios y afrodescendientes del currículo y ocasionando la extinción de lenguas, cosmovisiones y tradiciones ancestrales.

Es cierto que los programas de educación intercultural bilingüe se proponen como paliativo, aunque el abandono ha sido tan extenso y tan profundo, que será difícil restaurar la herencia cultural de todos estos pueblos.

Ya se ha dicho que buena parte de la crisis de nuestros tiempos, es una crisis epistemológica, porque muchas veces centramos nuestra atención en los valores equivocados. La búsqueda de sentidos de la educación, requiere entonces el cuestionamiento de su naturaleza, de su estructura y de sus métodos, porque la educación ha sido instrumentalizada por visiones mercantilistas y patriarcales que anteponen la competición a la solidaridad, los negocios al bienestar y el castigo a la libertad.

No podremos avanzar en la construcción de sistemas verdaderamente inclusivos, si no transformamos los modelos educativos que fueron pensados y diseñados para segregar y disciplinar.

La fuerza creativa de un continente mestizo tendrá que conducir nuevos trabajos, para desalambrar el conocimiento y nutrirlo de todos los colores con los que se trenza la vida. Lo único global es la dignidad.

1"Entre los indígenas existe una tradición comunitaria sobre una forma comunal de la propiedad colectiva de la tierra, en el sentido de que la pertenencia de ésta no se centra en un individuo sino en el grupo y su comunidad." Sentencia 11.577 Corte Interamericana de Derechos Humanos. Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni Vs. Nicaragua, parag. 149.

² Stavenhagen, Rodolfo. (1980) Derecho indígena y Derechos Humanos en América Latina. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Colegio de México. p.299

³UNESCO-OREALC. (2017). Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 — Agenda E2030". OREALC/2018/RP/H/1, p.9. ⁴Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. México, 1970, p. 231

⁵ Véase el Informe de la Relatora Especial de la ONU sobre el derecho a la educación: E/CN.4/1999/49 55 Comisión de Derechos Humanos 55 período de sesiones. 13 de enero de 1999.

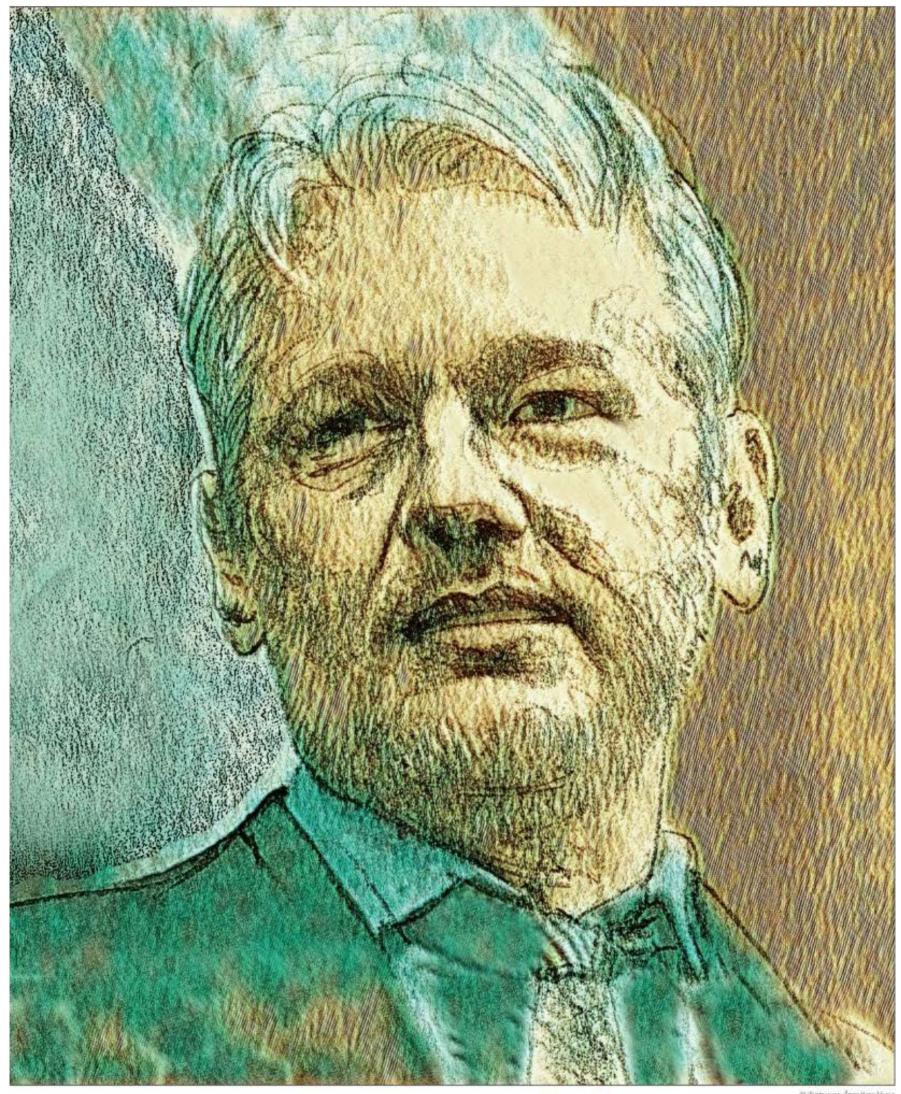
⁶Véase el Acta General de la Conferencia de Berlín del 26 de febrero de 1887. Recuperado de https://www. dipublico.org/3666/acta-general-de-la-conferencia-deberlin-26-de-febrero-de-1885/ (Julio 2022).

Bibliografía

Franz Kafka, Franz. (1978). El Proceso. Losada. Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Stavenhagen, Rodolfo. (1980) Derecho indígena y Derechos Humanos en América Latina. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Colegio de México. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Colegio de México.

UNESCO-OREALC. (2017). Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y el Caribe: Hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía mundial en el ODS 4 — Agenda E2030". OREALC/2018/RP/H/1.



© illustrasyot: Ömer Yaprakloran

JULIAN ASSANGE