

DILEMAS Y TENSIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN DEMOCRACIA

Abraham MAGENDZO K.

- 1 *La tensión con el modelo paradigmático dominante.*
- 2 *La tensión entre la mantención y el cambio educacional.*
- 3 *La tensión de la contradicción.*
- 4 *La tensión de la legitimización.*
- 5 *La tensión en la organización curricular.*
- 6 *La tensión entre lo extensivo y lo intensivo*
- 7 *La tensión de los ritmos.*
- 8 *La tensión del lenguaje.*
- 9 *La tensión entre hablar y callar.*
- 10 *La tensión de la atomización.*
- 11 *La tensión de la no tensión*

Nos proponemos en esta exposición ordenar y analizar algunas de las tensiones, dilemas, contradicciones, conversaciones, problemas y reflexiones, que hemos detectado y recogido experimentando en la relación educación y derechos humanos. Ciertamente, hemos recorrido un camino en esta relación; sien embargo, estamos concientes que lo que queda por caminar es muy largo. Comenzamos hace seis años, cuando hablar de derechos humanos era en Chile un crimen que se podía pagar muy caro. Vincular la educación con los derechos humanos en ese contexto era imposible. No obstante, con atrevimiento, con fe y con esperanzas de democracia, venciendo los miedos, realizamos en Chile, en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), un primer taller exploratorio con profesores. Hemos elaborado y puesto en práctica una propuesta de capacitación de profesores en derechos humanos que hemos fundamentado en una teoría pedagógica crítica. A la propuesta la hemos denominado Diseño Curricular Problematizador para la Enseñanza de los Derechos Humanos. Hemos comprendido que el carácter holístico de la educación en derechos humanos y que las contradicciones y tensiones deben ser desentrañables para penetrar cabalmente esta temática.

Hemos participado, además, en seminarios, conferencias, discusiones, debates en torno a la educación en y para los derechos humanos, tanto en Chile como en otros países de América Latina. La participación en los cursos y actividades del IIDH nos ha enriquecido considerablemente. Hemos leído y publicado.

Recientemente, formamos parte en Chile de la Comisión del Ministerio de Educación que elaboró un informe en el cual se hacen apreciaciones relativas a cómo incorporar los derechos humanos al currículum de la escuela formal y de las instituciones formadoras de maestros. Antes, y con orgullo, debemos decirlo, hicimos una contribución a la Comisión Verdad y Reconciliación, que mostró con dramatismo lo acontecido en Chile durante el régimen militar en materia de violación a los derechos humanos... Podemos decir, entonces, que realmente tenemos un pequeño camino recorrido en una senda que, estamos ciertos, deberá agrandarse, profundizarse y diversificarse. Nos preguntamos, a esta altura, ¿qué nos resta por hacer? Hemos aprendido que la relación entre

educación y derechos humanos está saturada de tensiones que de seamos compartir con ustedes. Ordenaremos nuestras reflexiones en torno a las siguientes tensiones:

1. La tensión con el modelo paradigmático dominante

La educación en y para los derechos humanos se inscribe inquestionablemente en una racionalidad diferente a la racionalidad instrumental de las ciencias positivas, para dar cabida a una racionalidad holística y axiológica que se enmarca en lo que ha sido denominado un "nuevo paradigma". Más aún, los derechos humanos se ubican como valores fundantes y foco articulador de la nueva racionalidad que coloca en su centro una ética de la responsabilidad solidaria. Los derechos humanos, dice Pablo Salvat¹, "aparecen, para nosotros, como una utopía a promover y plasmar en los distintos niveles y espacios de la sociedad. Como tales, se presentan como un arco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica) de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.) en el bregar nunca acabado por un orden social más justo y libre.

En ese sentido, se los ve como paradigmáticos, esto es, como modelo y/o criterio ejemplar desde el cual podemos leer nuestra historia y nuestro porvenir como pueblos".

La tensión surge, precisamente, por la tendencia cada vez más marcada que se observa en muchos casos de nuestros países por retrotraer a la educación a los esquemas científico-tecnológicos propios de la racionalidad instrumental. Sumergidos en un contexto político-económico en donde el modelo neoliberal, tecnocrático, en el que el mercado es el que reina campantemente y en

¹ Salvat, Pablo, "Hacia una nueva racionalidad. La tarea de construir un paradigma basado en los Derechos Humanos". En: Magendzo A. *¿Superando la Racionalidad Instrumental?* Santiago, Chile, PIIIE, 1991.

donde la eficiencia y el adecuado ajuste entre medios a fines es el patrón de valoración, la educación se liga a la producción y es, en definitiva, un valor agregado. La educación se convierte en el instrumento ideal para servir este modelo siempre y cuando sea capaz de sumergirse en su lógica. No sólo la educación debe sumergirse en esta lógica sino la cultura toda. La lógica de la producción, por su omnipresencia, se desplaza más allá del ámbito del trabajo, transformándose en una forma de dominación generalizada, como lógica de control. Sería suficiente remitirse al informe de la Cepal ("Crisis y desarrollo: Presente y futuro de América Latina y el Caribe", Santiago de Chile, 1985) para darse cuenta de que la cultura, en este enfoque de la racionalidad moderna, necesita adaptarse a la modernidad y producir las motivaciones y actitudes requeridas para el rendimiento óptimo de los diversos sistemas de producción, reproducción y gobierno de la sociedad. Entonces, definitivamente, nuestra propuesta de introducir los derechos humanos en el currículum, en la escuela, en la educación, en la cultura, constituye una alternativa crítica al modelo dominante.

¿Será ésto pensable... y, sobre todo, realizable? Es ésta una gran tensión que no podemos eludir. Hacerlo, significa -a mi parecer- ponerse al margen de la historia y, por ende, hacerle un flaco favor a los derechos humanos...

2. La tensión entre la mantención y el cambio educacional

La experiencia nos ha demostrado que al introducir los derechos humanos en la educación, queramos o no, asumimos una actitud crítica y cuestionadora. Se plantea la necesidad imperiosa de producir cambios, en el currículum manifiesto de la escuela tanto como en el oculto. Las necesidades de cambio no quedan remitidas exclusivamente a los contenidos a enseñar, ni tampoco a los aspectos metodológicos o de evaluación, sino que trascienden la cultura de la escuela. Nos introducimos irremediablemente a interrogar y cuestionar la cultura de la escuela, la práctica docente en las salas de clase, la naturaleza de las interacciones, el autoritarismo, tan enraizado en las escuelas. Queremos conocer los mensajes subyacentes de la escuela, los mecanismos que se utilizan para la

reproducción de las desigualdades sociales y de la distribución disímil del conocimiento. Entonces, pareciera que se impone un cambio radical. Introducir los derechos humanos en la escuela induce a producir una "*reforma educativa*" sustantiva y profunda... Pero no sea cosa que, por desear o por tener que producir cambios radicales, afloren todas las fuerzas de resistencia al cambio que immobilizan e impiden que se produzcan, aunque sea, cambios parciales. Se ha dicho que las escuelas son muy resistentes al cambio. Las estrategias del cambio total, por lo general, levantan mecanismos de rechazo, ya sean abiertos o encubiertos. Crean inseguridad y producen desconcierto. Pareciera entonces que hay que entrar a negociar entre mantención y cambio, entre el tradicionalismo y la innovación, entre el cambio violento y el cambio paulatino. Si los derechos humanos van a cuestionarlo todo, el temor es de un rechazo total. ¿Pero podemos realmente negociar en materia de educación y de derechos humanos? ¿No es esto "traicionar" la naturaleza misma del contenido y el mensaje de los derechos humanos? ¿Cuál es el sentido de una educación conservadora en derechos humanos? Los negociadores, diremos: ¡abramos espacios en el currículum manifiesto y de allí ganaremos el del currículum oculto! El que mucho abarca, poco aprieta. Pero...¿será cierto? La tensión está ahí, no resuelta.

3. La tensión de la contradicción

Creemos firmemente que el saber de los derechos humanos emerge, fundamentalmente, cuando se percibe y se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultados de las contradicciones entre un discurso de respeto de los derechos y la realidad social, familiar y escolar, que se encarga de violarlos. Desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen -tanto en el plano individual como en el social- y, por sobre todo, levantar propuestas tendientes a producir los cambios que permitan superarlas, es, sin duda, una tarea central que debe proponerse una educación en derechos humanos. Debemos precisar que ha sido la característica de la educación reproductora evitar que los alumnos enfrenten las contradicciones y las situaciones problemáticas. Ha existido, según

nuestro parecer, implícita o explícitamente, un intento de alejar a los alumnos de los problemas que la sociedad enfrenta, creando - por así decirlo- un ambiente "aséptico", "inocuo", "neutro".

Las situaciones vinculadas con los derechos humanos se hacen conflictivas, en muchas ocasiones, porque están en juego intereses distintos. Pensemos en las tensiones que surgen entre la libertad y la igualdad, entre los intereses públicos y privados, entre el bien común y el bien individual, entre la libertad y el orden, entre la justicia y la misericordia, entre la vida y el sufrimiento, entre la libre expresión y la seguridad, entre lo deseable y lo factible. Es fácil dar ejemplos respecto a cada una de esas contradicciones. Es así como se exige el cumplimiento de ciertas obligaciones (restricciones a la libertad) con el fin de mantener el orden establecido (bien común); se inculpa a un ladrón (justicia) que robó para darse de comer a sus hijos hambrientos (derecho a la vida); se mantiene la vida de un enfermo terminal (derecho a la vida) pese a sus sufrimientos (misericordia); se castiga con la pena capital (bien común) violando el derecho más capital: el derecho a la vida; se da pleno derecho a los empresarios para que decidan el destino de sus empresas (derecho a la propiedad) pese a que ello significa dejar muchos cesantes (derecho al trabajo); se permite que los trabajadores se sindicalicen pero se los aleja de sus trabajos cuando reclaman sus derechos; se reafirma el derecho a la libre expresión e información, pero se establecen límites por asunto de seguridad, etc.

Decimos todo esto dado que una postura de tal naturaleza entra en tensión con los planteamientos tradicionales de la escuela. Para ésta, el conocimiento no constituye un problema a enfrentar. Sustentados en un mundo empírico-objetivo, el currículum niega tácitamente, como diría Apple², el conflicto intelectual y normativo. Señalará este autor que en lugar de considerar el conflicto y la contradicción como las "fuerzas impulsoras" básicas de la sociedad, parece una suposición básica la de que el conflicto en-

2 Apple M. *Ideología y currículo*. Madrid. Akal, 1986.

tre los grupos de personas es fundamental e inherentemente malo y que deberíamos esforzarnos por eliminarlo dentro del marco institucional establecido.

Al extrapolar esta postura, por ejemplo, a las ciencias naturales, descubrimos que se presenta a los alumnos una teoría de consenso de las ciencias y no se muestran los desacuerdos sobre metodologías, enfoques, objetivos, etc. que existen en las actividades de los científicos. Appel diría al respecto que "al exhibir continuamente el consenso científico no se permite ver a los estudiantes que, sin desacuerdo y controversia, la ciencia no progresaría o lo haría a un paso mucho más lento. La controversia no sólo estimula el descubrimiento, atrayendo la atención de los científicos a los problemas decisivos, sino que sirve también para clarificar las posiciones intelectuales conflictivas."

De igual manera, en la enseñanza de las ciencias sociales, el conflicto recibe la consideración de disfuncional, es parte del desorden, de la anarquía, del caos. Por esta razón no se encontrarán textos de ciencias sociales que muestren los dilemas, las tensiones, contradicciones, puntos de vista divergentes y disonantes que existen como es lógico en todos los procesos de cambio social. Los alumnos aprenden historia como una concatenación de hechos, episodios y eventos que se suceden unos a otros como si fueran procesos lineales, continuos y naturales. Los quiebres -cuando aparecen- son interpretados como rupturas no deseables que deben ser considerados como desarmonías históricas. Esta perspectiva no invita a los estudiantes a que asuman una actitud crítica tendiente a develar las fuerzas opuestas a los intereses discrepantes que subyacen en los procesos sociales. De esta forma, en la entrega de un saber unidimensional, descontextualizado, supuestamente consensual, no sólo se desmotiva al alumno en el aprendizaje de las ciencias sociales sino que además se enseña una ciencia que tiene muy poco de científica.

La tensión entre una educación problematizadora en derechos humanos y la educación normativa está ahí.

4. La tensión de la legitimización

Los saberes en el interior del currículum tienen, como hemos visto, un tiempo, un espacio, un status. Tienen legitimidad. Hay muchos saberes que, dado que no tienen poder, no están en el currículum. Incluso saberes importantes para la vida, para la supervivencia, para ubicarse en el mundo, no están en el currículum. Piénsese, por ejemplo, lo difícil que es encontrar en el currículum saberes que tienen que ver con la cultura de la cotidianeidad, con la cultura popular, con el conocimiento para la resolución de conflictos, para el aprendizaje de habilidades mínimas para conseguir trabajo, etc. Hay que legitimar un saber para que adquiera poder en el currículum.

La pregunta es: ¿quién y cómo se legitima el saber de los derechos humanos? Dirán algunos que a los políticos les corresponde esta tarea en primer término. Mientras esto no suceda no hay posibilidad alguna de legitimar este saber. ¿Será realmente así? ¿No tienen que ser los maestros, los padres de familia, los profesionales, los trabajadores, los movimientos sociales, en otras palabras, la sociedad civil en su conjunto, la que deba asumir el desafío de entregarle poder y status a este saber? Dirán, los que están en esta última posición, entre los que me encuentro, si esperamos a los políticos quizás la espera sea larga. Por tratarse del saber de los derechos humanos, pienso que sería antiético legitimar este saber por decreto, enviando las autoridades políticas un ukase. Es inadmisible y quizás un imposible. Por el contrario, la legitimización es un proceso de valoración, de convencimiento, de diálogo, de comprender el rol que la educación debe jugar en la tarea de formar generaciones respetuosas de los derechos humanos. Proceso en el cual debe participar la sociedad toda haciendo oír su voz en el currículum. Pero... ¿está la sociedad realmente interesada en emitir su voz u optará por el silencio, por la indiferencia?, por decir: ésta no es nuestra tarea, tampoco estamos preparados ni capacitados ni investidos de autoridad suficiente para pronunciarnos y hacernos escuchar. Que hablen los que tienen esa idoneidad y autoridad. Entonces, emítase el ukase. Estamos en un dilema no resuelto.

El problema se hace más dramático cuando constatamos que un saber se legitima en el currículum cuando hay valoración social de ese saber. Valoración que tiene percepciones, representaciones y expresiones concretas, tangibles y observables. Las ciencias son valoradas porque son percibidas a través de la tecnología como un saber valioso. ¿Qué pasa con los derechos humanos? ¿Cómo son percibidos, representados y expresados en una sociedad y en una cultura que aún no los ha internalizado como parte de un accionar diario y cotidiano?

5. La tensión en la organización curricular

En el orden más técnico pareciera que hay consenso, que el saber de los derechos humanos debe incorporarse no como una asignatura más en el currículum sino que debería estar presente en todas las asignaturas. Los derechos humanos pueden ser integrados en el contenido de las ciencias sociales, de la biología, de la filosofía, de la educación física, de la literatura, de las artes, etc. Más aún, muchos de sus contenidos programáticos pueden ser leídos desde la perspectiva de los derechos humanos. Así, por ejemplo, una obra literaria como *La Vida es sueño*, de Calderón de la Barca; o un capítulo de la historia, como el descubrimiento de América; o las relaciones hombre-medio, en biología, pueden ser leídos no solamente desde la óptica estética, histórica o científica respectivamente, sino que también desde la visión de los derechos humanos.

Sin embargo, hay algo que preocupa. Ciento es que, en todas las asignaturas y en muchos de los contenidos programáticos, el saber de los derechos humanos puede encontrar un tiempo y un espacio. Pero esto no solamente es válido para el saber de los derechos humanos. Lo es, también, para la matemática. ¿Hay alguien que ya ha pensado alguna vez en eliminar matemática como asignatura del currículum y dispersarla entre el resto de las asignaturas? Así se abordaría el saber matemático en y desde las ciencias, en y desde la filosofía, en y desde la geografía, en y desde las artes, etc. La idea es posible y también innovadora, pero de quien la sostuviera se diría que es un "loco curricular". La verdad

es que esto parece insano porque significaría quitarle poder y valor curricular a la matemática, lo cual es inadmisible en nuestra cultura. Entonces, ¿por qué a los derechos humanos sí se les puede quitar poder? Estoy con aquellos que afirman que los derechos humanos deben estar presentes en todas las asignaturas del currículum, pero esto no significa que tomar esa opción esté carente de contradicciones. La tensión está ahí, no del todo resuelta.

6. La tensión entre lo extensivo y lo intensivo

Esta tensión tiene relación con la cobertura y la calidad de la educación en derechos humanos.

La inquietud que nos asalta es, por un lado, que debemos enfrentar con efectividad, seriedad y profundidad el tema de la educación y los derechos humanos y, por el otro, la tarea es muy grande y abarcadora. Esta tensión está presente en la totalidad de la educación de masas que caracteriza a nuestra época, pero en la educación en y para los derechos humanos se hace más dramática. Hay necesidad de legitimar en la educación el saber de los derechos humanos, por consiguiente se exige que este saber sea de primera calidad, que cuente con profesores preparados, con materiales adecuados, con investigaciones que avalen el quehacer pedagógico. Pero la verdad es que nuestros maestros no están preparados, los materiales no están elaborados, las investigaciones no están hechas. Pensemos que hay que capacitar a miles de maestros, llegar a millones de niños y a sus padres, confeccionar materiales para todas las edades, para contextos diversos. La tarea es incommensurable y debe ser hecha con mucha calidad. Quizá no debiéramos ser tan exquisitos, pero tampoco podemos ser tan osados. Tengo la certeza de que, con los métodos convencionales, es imposible asumir con plenitud ese mandato educativo. La escuela no puede estar sola. Necesita de los medios de comunicación, de metodologías de educación a distancia, de la difusión masiva, de metodologías más versátiles, flexibles y diversificadas. Pero las dudas están presentes. No deseamos que el saber de los derechos humanos se trivialice, se convierta en otro producto que se vende en la televisión como muchos otros en donde cualquier medio justifica el fin.

Los medios masivos ciertamente son muy penetrantes, pero en materia de educación en derechos humanos se requiere el trabajo con otros, en el grupo, en la confrontación de ideas, en la experiencia colectiva, en la vivencia más que en la repetición de un mensaje. Por ganar cobertura podemos no solamente perder en profundidad sino que también podemos desvirtuar el mensaje. No obstante, debemos masificar el mensaje. Las tensiones están ahí y pesan fuerte.

7. La tensión de los ritmos

Preguntaba con vehemencia una profesora, recientemente, en un curso de verano que realizamos: "¿Por qué el Ministerio de Educación y los medios masivos de comunicación no han iniciado una campaña rápida y profunda para educar en derechos humanos, por qué si ya han transcurrido dos años del régimen democrático se ha procedido tan lentamente?" Los frutos de la educación son a largo plazo. Pero hay que empezar. De lo contrario se nos puede ir una generación de las manos de tanto esperar. Otros sostienen que la medida debe imperar y que no hay que precipitarse. ¿Quién va a responder a tanta demora? Las transiciones democráticas lo exigen. Por apurarnos y hacer exigencias desmedidas, dirán estos últimos, podemos perderlo todo. No olvidemos, sostendrán, que hay que abordarlo a ritmo lento. Las luchas ideológicas en el campo de la educación y la cultura han conducido en ocasiones a explosiones sociales intensas. Por consiguiente, dirán, hay que avanzar paulatinamente. La tensión está ahí. ¿Cómo buscar el camino del equilibrio pero no el inmovilizador o aquél que soslaya la tensión sin atenderla?

8. La tensión del lenguaje

Temerosos del término derechos humanos, hay quienes dicen que no hay que hablar de educación en derechos humanos sino de educación para el amor, para la paz, para la convivencia. Sostendrán que hay que evitar por todos los medios el lenguaje que introduzca conflictos, contradicciones, discrepancias en la edu-

ción. Manifestarán que la educación debe ofrecer un lenguaje consensual, objetivo, neutro, desapasionado. A mi parecer, esta postura es antiética en relación con los derechos humanos y con la naturaleza misma de la educación... Yo, personalmente, sostengo que el lenguaje tiene una historia y crea realidad. Los derechos humanos tienen su forma de crear la realidad y están consagrados en las luchas que los pueblos han dado. No hay posibilidad de evadir en educación el término derechos humanos.

9. La tensión entre hablar y callar

En los cursos-talleres que hemos desarrollado se entrega un espacio para que los participantes puedan contar sus experiencias personales en derechos humanos y liguen su experiencia pedagógica con los derechos humanos. Los profesores aprovechan este espacio. A veces, se apoderan de él para hablar de todo lo reprimido durante tantos años, para contar sobre la dignidad atropellada como ciudadanos y profesores. Las reuniones se convierten en verdaderas sesiones catárticas. "Por fin podemos hablar", dice un profesor". "Veo que otros vivieron experiencias similares a las mías", señala otro. "Estoy con una cantidad de culpas por no haber dicho antes lo que estoy diciendo ahora", expresa una profesora. Las experiencias vividas surgen a borbotones. Hay un deseo incontrolable de ser escuchado.

Ciertamente, la democracia es el sistema que permite todo esto. No hay dudas al respecto, pero... surgen los "peros". En la Comisión ministerial alguien dijo: "Sin duda de que el tema de los derechos humanos debe ser tratado en la escuela. Pero... no hay necesidad de referirse a la época reciente... esto podría ser interpretado como política". La relación entre políticos (término muchas veces vedado para la educación) y los derechos humanos es vista como problemática. Dice una profesora: "Cada vez que hago mención de los derechos humanos me dicen que estoy metiendo la política en la escuela. La escuela no está para esto". Los temores, tan internalizados, emergen a raudales. Junto con los temores surgen las contradicciones. Nos preguntamos si se puede hacer educación acaso dándole la espalda a la propia historia.

¿Cómo será juzgada una generación de maestros que no fue capaz de enfrentar su propia verdad, por dura, dramática y contradictoria que haya sido? ¿Es realmente pecaminoso introducir la política en la educación si por ello entendemos introducir el acontecer social de los hombres?

10. La tensión de la atomización

El Centro de Perfeccionamiento de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo dependiente del Ministerio de Educación, nos solicitó que trabajáramos la temática de los derechos humanos con los supervisores del sistema educativo. Se nos asignó tan sólo una mañana para abordar el tema. Era un tiempo muy breve. Pero en fin, había que conformarse. Cuando preguntamos por los otros temas que los supervisores abordarían se nos informó que también trabajarían los temas de género y del medio ambiente. Lo que nos sorprendió fue que estos temas se trataran como apartes, independientes unos de otros. Sabemos, y todos concordamos en ello, que los temas de la mujer, el medio ambiente, los indígenas, los minusválidos, los inmigrantes, las minorías étnicas, etc... encuentran precisamente en los derechos humanos una doctrina y una conceptualización que los articula y los relaciona. ¿Por qué entonces aceptar que sean atomizados? ¿Es que cada uno desea tener su propio espacio, su propio tiempo en el currículum, aún a riesgo de sacrificar la integralidad?

Argumentar, como lo hago, que esta crítica significa no comprender a cabalidad el sentido profundo del saber de los derechos humanos, su relación indiscutible e interdependiente con todos aquellos temas que tienen en su raíz la discriminación, la destrucción, la violación, la dominación, etc. aparece como descalificadorio frente a los que se aferran a las posturas de la atomización. Pese a este argumento, la tensión entre las temáticas está ahí, está presente.

11. La tensión de la no tensión

Finalmente, según mi parecer, la tensión más preocupante es no percibirse de la existencia de las tensiones, dilemas, dificultades, contradicciones y problemas que la educación en derechos

humanos enfrenta y enfrentará. Sólo si estamos conscientes de que cuando el saber de los derechos humanos se introduce en la escuela, irremediablemente provoca tensiones, estaremos en capacidad de ofrecer alternativas de solución y abordar las dificultades con altura de miras. Asumir una actitud ingenua y pensar que introducir los derechos humanos en la escuela es similar a incorporar un nuevo teorema, un nuevo capítulo de la historia, un nuevo concepto, es no sólo desconocer la naturaleza propia de los derechos humanos sino que, además, es contribuir a que este saber no permanezca en el currículum. Hay quienes deseando desconocer el carácter tensional de la temática, señalan: "Bueno, si en educación siempre hemos enseñado en y para los derechos humanos". Esta es una expresión muy clara de la tensión de la no tensión.