

00484

1
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Ciencias Políticas
y Sociales

Los Derechos Humanos en el Discurso Pedagógico:

ANALISIS DE LOS ACTUALES LIBROS DE TEXTO
GRATUITO DE LA ESCUELA BASICA MEXICANA

T E S I S

Para optar al Grado de

DOCTORA EN SOCIOLOGIA

p r e s e n t a

Guadalupe Teresinha Bertussi Vachi

Director de Tesis: Maestra: Julieta Haïdar

México, D. F.

1999

TESIS CON
FOLIO DE ORIGEN

270775



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

En el marco del Pacto para Modernización Educativa firmado en 1992 entre el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, fueron reformados los Planes y Programas de estudio de la escuela básica primaria y, elaborados nuevos libros de texto gratuito. Estos cambios introdujeron en la curricula la asignatura de "Educación Cívica", que contempla el contenido "Conocimiento y Comprensión de los derechos y deberes". A partir de entonces de aquel año, bajo este título, en este espacio pedagógico y a través de los libros de texto gratuito pasaron a ser enseñados los derechos humanos,

Dado el compromiso del gobierno para su enseñanza, la importancia que reviste su conocimiento para la formación de la ciudadanía, así como la participación de la escuela en esta tarea, además del carácter obligatorio del referido libro en todas las escuelas del país, se hace necesario conocer qué discurso sobre los derechos humanos está siendo, de esta manera, divulgado. Para ello, considerando la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el discurso fundante sobre el tema, se ha tratado de responder, en relación al discurso de los derechos humanos presente en los actuales libros de texto de la escuela básica mexicana, las siguientes preguntas: ¿qué tanto éste reproduce el espíritu de la Declaración?; cuáles aspectos retoma de ésta?; ¿cuáles aspectos excluye?; ¿qué elementos distintos añade?; ¿cómo los añade?; ¿cuáles estrategias discursivas utiliza para ello?

La perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso permitió identificar que en los referidos libros, los derechos humanos son presentados en relación con deberes y considerados apenas los derechos individuales civiles y políticos.

In the framework of the Agreement for the Modernization of Education ("Pacto para la Modernización Educativa") which was signed in 1992 between the government of President Carlos Salinas de Gortari and the labor Union of workers in education (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), the plans and curriculum for the primary school education were reformed and new free of charge text-books were made. These changes introduced in the curriculum the subject of "Civic Education" (Educación Cívica), which contemplates the "Knowledge and Understanding of the rights and duties of people". Since then, under this title, in this pedagogical space, and using the free of charge text-books human rights came to be taught in the schools in Mexico.

Given the compromise of the government for their teaching, the importance which is accorded to their knowledge for the development of the citizenry, and the participation of the schools in this task, besides the compulsory character of the referred books in every school of the country, it is necessary to know what kind of discourse about human rights is expressed in this way. For this purpose, considering the United Nations Declaration of Human Rights as the founding discourse about this subject, the following questions have been tried to be answered in relation to the human rights' discourse as it appears in the present text-books, in the basic school in Mexico: To what point does it reproduce the spirit of the Declaration? Which aspects of it does it contemplate? Which aspects does it rule out? What kind of different elements does it add? How does it add them up? What kind of discursive strategies does it use?

The theoretic-methodological perspective of Discourse Analysis has allowed us to identify that in the above mentioned text-books human rights are exclusively presented in relation to duties and that the civil and political individual rights are hardly considered.

FALTA PAGINA

No. **1**

*Para las víctimas
del Estado de Derecho*

*Para Julieta
por su generosidad*

AGRADECIMIENTOS

Como toda producción, éste es también un trabajo social, pues para su realización muchos aportaron. Por lo mismo me siento contenta y agradecida con todos los que de alguna manera se involucraron con él.

Agradezco a Julieta Haidar por haber tenido fe en la posibilidad de este trabajo, cuando él era apenas una inquietud. Pero, también por haber aportado concretamente para que éste se convirtiera en lo que es: con la bibliografía necesaria, sus conocimientos, su entusiasmo, su tiempo, su dedicación y su atención permanente.

En fin, a Julieta tengo que agradecer, en estos tiempos en que el individualismo y el egoísmo andan sueltos y la imagen del maestro griego o renacentista ha sido diluida en el discurso posmoderno, su actitud profundamente generosa propia de una académica comprometida con el conocimiento científico y con el saber especializado.

Pero también agradezco, la paciencia, el entusiasmo y el compromiso demostrado, por los queridos amigos Teresa West, Pedro Reygadas y Ernesto Villalobos, en los seminarios que organizamos y compartimos y que tanto me ayudaron para discutir la bibliografía y mis avances.

Además a Teresa Wuest y a Cecilia Lazcano agradezco conmovida la generosa amistad de ambas, en nombre de la cual, gentilmente realizaron las primeras lecturas, las necesarias correcciones de estilo y de redacción... y controlaron la insistente presencia de Brasil en el texto. También mi agradecimiento a la amiga Gloriamar, por brindarme la compañía de sus flores.

A mis queridos amigos, toda mi gratitud.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I.	
ASPECTOS TEÓRICOS EN TORNO AL CONCEPTO DE DERECHOS HUMANOS.....	10
Introducción.....	10
I.1. ¿Por que derechos humanos?.....	10
I.2. Una mirada hacia los fundamentos de los derechos humanos.....	13
I.3. En torno a la garantía y vigencia de los derechos humanos.....	21
I.4. No hay más sujetos de los derechos humanos que los ciudadanos.....	25
CAPÍTULO II.	
EL GRAN PARAGUAS INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.....	33
Introducción.....	33
II.1. Los derechos humanos se consolidan.....	33
II.2. Derechos Humanos: antídoto para gobiernos autoritarios.....	46
II.3. En democracias restringidas, demandas por amplios derechos humanos.....	54
CAPÍTULO III.	
MOVIMIENTO SOCIAL Y POPULAR INTERNACIONAL POR LOS DERECHOS HUMANOS.....	68
Introducción.....	68
III.1. De una fuente distintos ríos de derechos humanos.....	68
III.2. Los derechos humanos que llegaron de los Estados Unidos.....	71
III.3. Las luchas por los derechos humanos como movimiento social y popular internacional.....	80
CAPÍTULO IV.	
LOS DERECHOS HUMANOS VAN A LA ESCUELA DE LA MANO DE LOS DEBERES.....	92
Introducción.....	92
IV.1. Derechos humanos sí, pero no tanto.....	93
IV.2. Los derechos humanos en el discurso derechos / deberes.....	96
IV.3. Lenguaje y discurso de los derechos humanos.....	103
CAPÍTULO V.	
EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ACTUALES LIBROS DE TEXTO GRATUITO DE LA ESCUELA BÁSICA MEXICANA.....	112
Introducción.....	112
V.1. Los derechos humanos en el discurso pedagógico oficial.....	112
V.2. La tipología del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM.....	117
CAPÍTULO VI.	
EL DISCURSO DE LOS DERECHOS HUMANOS ENTRA EN LA ESCUELA BÁSICA PERO NO DE CUALQUIER MANERA.....	147
Introducción.....	147
VI.1. La coyuntura del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos.....	147
VI.2. El poder sobre el saber de los derechos humanos en los ALTGEBM.....	155
1. Consideraciones de Foucault sobre la categoría de poder.....	156
2. Consideraciones de Foucault sobre el discurso.....	160
V.3. Al fin fue disciplinado el discurso de los derechos humanos para los ALTGEBM.....	162
VI.4. ¿Para quién hace la SEP el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM?.....	182
VI.5. La <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos</i> y a la <i>Convención sobre los Derechos del niño</i> solo evocados en los ALGBEM.....	186
CAPÍTULO VII.	
CÓMO DICE LO QUE DICE EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ACTUALES LIBROS DE TEXTO.....	189

Introducción.....	189
VII.1. El funcionamiento de la deixis	192
VII.2. Las formas enunciativas y los tiempos verbales	197
VII. 3. La modalización discursiva y sus funcionamientos	198
3.1. Modalidad de la enunciación	199
3.2. Modalidad del enunciado	200
VII. 4. La distancia del sujeto en relación a su discurso	202
VII.5. La transparencia y la opacidad en el discurso pedagógico oficial	203
VII.6. Análisis de los implícitos en la producción de sentido	204
VII. 7. La presencia de la simulación, del enmascaramiento o de la connivencia en el discurso pedagógico oficial	209
VII. 8. Los procesos de la naturalización	211
VII.9. Las formas del silencio en el discurso	213
VII.10. Proceso de repetición	214
CONCLUSIONES	218
BIBLIOGRAFIA	223
ANEXO I.	
CORPUS DISCURSIVO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ALTGEBM	2

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro I. Distribución espacial de derechos / deberes.....	104
Cuadro II. Distribución espacial de derechos / deberes.....	105
Cuadro III. Campos de la realidad social: sus materialidades y prácticas discursivas.....	106
Cuadro IV. Modelo analítico-operativo del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM.....	110
Cuadro V. Tipología del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM	118
Cuadro VI. Derechos humanos citados y frecuencia en L1, L2, y L3	120
Cuadro VII. Artículos a los que corresponden los derechos humanos citados	121
Cuadro VIII. Derechos humanos más citados en L1, L2 y L3.....	122
Cuadro IX. Derechos humanos con tres y más frecuencias en L1, L2 y L3	123
Cuadro X. Responsables por los deberes mencionados en L1, L2 Y L3.....	125
Cuadro XI. Deberes mencionados en L1, L2 Y L3.....	129
Cuadro XII. Los derechos implicados en los deberes mencionados en L1, L2 Y L3	131
Cuadro XIII. Derechos humanos más citados implicados en derechos / deberes (Síntesis de los cuadros IX y XII)	131
Cuadro XIV. Responsables por los derechos implicados en los deberes.....	132
Cuadro XV. Macro y micro objetos discursivos en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM.....	133
Cuadro XVI. Formación imaginaria en el discurso pedagógico oficial sobre los Derechos Humanos en los ALTGEBM.....	184

INTRODUCCIÓN

No hay duda que la cultura de los derechos humanos que ha caracterizado el pensamiento social en el final de este milenio entra también en el próximo con las mismas características, es decir, como un espacio de expresión de la lucha entre la persistencia de los afanes del capitalismo y su cuestionamiento por la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, que promueve el respeto a la persona humana, que como ciudadano integra los múltiples grupos sociales de los diferentes países.

La cada vez mayor dificultad que los estados actuales presentan para respetar los derechos humanos, situación constantemente denunciada por distintos sectores sociales nacionales e internacionales, no es más que la expresión de la contradicción entre la incapacidad creciente de la economía, de la política y de la ideología liberal de reproducir sus ideales fundantes de garantizar la libertad, la igualdad y la fraternidad entre los distintos sectores sociales y los diferentes países.

Para Immanuel Wallerstein los derechos humanos, así como la ideología liberal, de la cual es parte, han constituido "la geocultura del sistema mundial moderno, que surge con la Revolución Francesa y empieza a perder aceptabilidad con la revolución mundial de 1968"¹. Revolución contestataria desencadenada a nivel mundial como reacción al fin de la etapa de crecimiento de la economía capitalista mundial, que canceló con ella las promesas liberales iniciales de reforma social².

Y esta crisis sigue sin resolverse. Por un lado, el capitalismo trata de frenarla con medidas económicas que profundizan las desigualdades y, por otro, crece la tendencia de la organización de sectores sociales afectados, para resistir y hacer frente a tales medidas. En esta lucha, que se libra en el campo político e ideológico, los derechos humanos se han convertido en bandera de diferentes colores.

El estado, cada vez más comprometido con las necesidades del gran capital, la utiliza con el matiz del defensor del interés general. Para los diversos sectores sociales, cada día más sus colores son los de la lucha por ejercer, como ciudadanos, los derechos de participar de la gestión del poder y lograr, así, condiciones reales de vida más dignas e igualitarias.

En esta situación, la concepción de los derechos humanos se ha vuelto polisémica. Para los ciudadanos, se trata de ocupar todos los espacios políticos que los derechos humanos permiten en la interpelación y en la interrelación con el Estado. Mientras éste, trata cada vez más de esquivarla, fragmentar y reducir su concepto y volver difuso su significado. Actitud que para Wallerstein no es más que la evi-

¹ Wallerstein, Immanuel, *Después del liberalismo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Siglo Veinte Editores, 1998.

² *Idem*, p. 149.

dencia de cómo el liberalismo acabó atrapado en su propia lógica y cómo los liberales, frente a esto "están mostrando su verdadera imagen al transformarse, en la mayoría de los casos, en conservadores"³.

Parte de esta dinámica la expresan por un lado, el movimiento social y popular internacional por los derechos humanos, por otro ciertas formas del ejercicio de la violencia -física y simbólica- y de mecanismos de control ideológico desplegados por el Estado. Entre estos mecanismos se encuentran, en el caso de México, la enseñanza de los derechos humanos a través del libro de texto gratuito de la escuela básica, que de esta manera, vehiculiza a una parte significativa de la población del país, la versión oficial de los referidos derechos.

Desde luego que la presencia del discurso de los derechos humanos en la escuela es necesario. Sin embargo, en este caso, su peculiar forma de funcionamiento ideológico evidencia que el mismo no es neutral. Que responde a las necesidades de reproducir la hegemonía de la ideología neoliberal.

Por lo mismo creemos que es responsabilidad de todos conocer el sentido que actualmente se le ha dado e incluso hacer aportes para garantizar que sea realmente un medio que configure a los alumnos, como ciudadanos, en verdaderos sujetos de los derechos humanos, como es el sentido de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y de la *Convención sobre los Derechos del niño*.

³ *Idem*, p. 162.

Capítulo I.
ASPECTOS TEÓRICOS
EN TORNO AL CONCEPTO
DE DERECHOS HUMANOS

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS EN TORNO AL CONCEPTO DE DERECHOS HUMANOS

Si un poder no tiene quién lo controle, entonces reúne más autoridad.

José Saramago

INTRODUCCIÓN

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* estableció un punto de inflexión a la posibilidad de que el poder del estado atropellara los derechos de las personas, de los seres humanos, de los ciudadanos, así como el de otras naciones. Por lo mismo las dificultades que han enfrentado sus defensores por hacer vigente la legitimidad de estos fundamentos que establecen el respeto entre gobernantes y gobernados, tal como exponemos en los tres primeros apartados de este capítulo.

Más allá de esta realidad, y tal como analizamos en el último apartado, los límites políticos de los derechos humanos están dados por el mercado y las leyes, que desde el estado, lo articulan y que, muchas veces, acaban por hacer superflua la condición humana de amplios sectores excluidos de los beneficios de la riqueza social. Situación que sólo puede ser revertida por estos sectores, en la medida en que se constituyan en sujetos de derechos, o sea en ciudadanos y como tales, ejerciendo el derecho a la resistencia, participen de la organización de un espacio público-no-oficial¹ común, a partir del cual se logre que la satisfacción de las necesidades básicas de unos, no signifique, para otros la imposibilidad de la satisfacción de estas mismas necesidades.

Este capítulo aporta al presente trabajo, un marco de referencia teórica y un conjunto de categorías filosóficas, jurídicas, políticas, sociológicas e históricas que, nos permiten analizar el discurso de los derechos humanos en los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana.

1.1. ¿POR QUÉ DERECHOS HUMANOS?

La propuesta de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y su posterior sanción por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, surge a raíz de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales producidas por la Segunda Guerra Mundial. Desde antes que finalizara la guerra circulaba ya, entre los países aliados, la idea de crear algún instrumento que propiciara una nueva ética global, respaldado por un derecho internacional específico con liderazgo po-

lítico que, continuando el espíritu de la *Declaración de Ginebra* de 1924, articulara un sistema internacional multilateral. Su propósito sería evitar que se "repitieran los millones de muertos, la destrucción irracional de riquezas incalculables, los sufrimientos indecibles de cientos de millones de civiles y la sinistra aplicación de prácticas genocidas² como las ocurridas a raíz de las dos guerras mundiales.

Arnold J. Lien, uno de los filósofos consultados en la encuesta realizada en 1947 por la UNESCO, sobre los problemas teóricos que suscitaría la *Declaración*³, justificó su necesidad ante el hecho de que la humanidad estaba "horrorizada por las indecibles atrocidades de algunos regímenes recientes, equipados con todos los conocimientos destructivos de la ciencia y la tecnología modernas". Sobre la Segunda Guerra se ha afirmado, también, que por su magnitud y extensión "constituyó la experiencia más terrible que jamás hay padecido la humanidad en su conjunto"⁴, en la medida en que logró "hacer peligrar la misma existencia de la civilización"⁵. La explosión de las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, macabro ensayo que inauguró la Era Nuclear, mostró por "primera vez en la historia humana, como el conocimiento y la ciencia pueden ser utilizados para el ejercicio ilimitado del poder, posibilitando la completa destrucción del mundo. El ser humano por primera vez empezó a vivir, no sólo la amenaza de las guerras convencionales, de genocidios destructores de clases, de grupos étnicos, de razas, de grupos culturales, de naciones, sino ahora también bajo el signo de la posible destrucción completa. Destrucción, que en caso de que ocurriera no dejará nadie para contar la versión histórica de los vencedores, será por primera vez una solución final sin vencedores, en la que todos serán vencidos"⁶. Catástrofe que, paradójicamente ahora, podría ocurrir para garantizar la supremacía política y económica de cualquier país que disponga de tales medios.

En este contexto es que se explica la creación en 1945, poco después de finalizar la guerra, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como "un foro donde los problemas internacionales se solucionen pacíficamente, sobre la base de la dignidad y respeto de las personas humanas y de los pue-

¹ Para la ampliación de este concepto consultar a Utzig, José E. *A esquerda nos Governos Locais: O Caso de Porto Alegre*, Sao Paulo, Novos Estudos, CEBRAP, 1998.

² Cf. Rabossi, Eduardo. "El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico", en Sobrevilla, David. (comp.), *El derecho, la política y la ética*, México, Siglo XXI Editores, 1991, p. 200.

³ En 1947 la UNESCO, colaborando con la Comisión del Hombre, encargada de elaborar la Declaración Universal de Derechos del Hombre, realizó una investigación sobre que opinaban de la misma algunos pensadores, filósofos y escritores de naciones miembros. Los resultados reunidos y publicados por la UNESCO, pueden ser consultados en la obra: *Los Derechos del Hombre: Estudios y comentarios en torno a la nueva Declaración Universal*, México / Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, primera edición en español, 1949.

⁴ Cf. Rabossi, *op. cit.*

⁵ Lewis, John, "Los derechos humanos", en *Los Derechos del Hombre: Estudios y comentarios en torno a la nueva Declaración Universal*, México / Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, primera edición en español, 1949.

⁶ Cf. Dornelles, Joao Ricardo W, *O que sao os direitos humanos*, Sao Paulo, Editora Brasiliense, Colecao Primeiros Passos, 229, 1989, p. 34.

blos⁷. A este foro le corresponde, desde entonces, los esfuerzos y la responsabilidad por los instrumentos y mecanismos orientados a promover el consenso en torno a un sistema de valores comunes, de principios morales⁸, y normas jurídicas que estimulen relaciones y prácticas de paz entre los individuos, entre éstos y el Estado y entre los Estados de todas las naciones.

El proceso de universalización que ha tenido progresivamente la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, a lo largo de las décadas que han transcurrido desde su sanción, ha sido acompañado, en el plano teórico, por algunas polémicas que marcan los límites tanto de sus posibles interpretaciones, como de su respeto. Estas se refieren tanto a la naturaleza, a la fundamentación y a las razones que permiten justificar la aceptación de dichos derechos, como a sus funciones y a las condiciones que garantizan su vigencia. Dichas polémicas, que se centran en aspectos conceptuales y políticos, se encuentran polarizadas en "tres grandes concepciones que tratan de fundamentar filosóficamente los derechos de la persona humana y que son: a) concepciones idealistas; b) concepciones positivistas; c) concepciones crítico-materialistas"⁹. Estas diferentes concepciones de corte humanista están inspiradas, a su vez, en las doctrinas filosóficas del iusnaturalismo (derecho natural) en sus vertientes, tradicional, renovado¹⁰ y moderno¹¹; en el iuspositivismo, (derecho positivo) en la filosofía del derecho¹² y en el pensamiento de Karl Marx, respectivamente.

Si bien el peso del irracionalismo en la cultura contemporánea pudiera hacer innecesaria la discusión sobre los fundamentos, la legitimidad y la función de los derechos humanos, la importancia de conocer los diversos argumentos radica en que ellos conforman el marco teórico en que se originan y ubican los contenidos en la *Declaración* y dan paso a la construcción de discursos y sujetos particulares.

Una polémica entrelazada entre tantos y tan dispares paradigmas, evidencia, desde luego, "la falta de uniformidad conceptual"¹³ y también metodológica en relación al campo de conocimiento específico, toda vez que cada una de estas posiciones utiliza, como apoyo en su argumentación, particulares análisis

⁷ Equipo Investigación / ALDU, "Legislación sobre derechos humanos", en Nuñez, Jorge et. al., *Derechos humanos en América Latina: temas y debates*, Quito, UNP, Colección Eugenio Espejo, 1988.

⁸ Por moral consideramos el conjunto de normas, aceptadas libre y conscientemente, que regulan la conducta individual y social de los hombres. La moral está integrada por dos dimensiones: a) la normativa, que implica las normas o reglas de acción e imperativos, que enuncian algo que debe ser; y b) la fáctica, también llamada moralidad, plano de los hechos morales, constituido por aquellas acciones sujetas de aprobación o reprobación en el sentido moral, o sea, que por sus resultados y consecuencias, afectan a los intereses de otros. Para ahondar en el tema consúltese Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*, México, quincuagésima primera edición, 1969, p. 55-73.

⁹ Cf. Domelles, *op. cit.* p. 16.

¹⁰ Cf. Beuchot, Mauricio, *Derechos humanos: iuspositivismo y iusnaturalismo*, México, UNAM, 1995.

¹¹ Bobbio, Norberto, *El tiempo de los derechos*, Madrid, Editorial Sistema, 1991, p. 41.

¹² Cf. Lafer, Celso. *La reconstrucción de los derechos humanos: un diálogo con el pensamiento de Hannah Arendt*, México, Fondo de Cultura Económico, 1994.

¹³ Cf. Domelles, *op. cit.*, p. 15.

de tipo filosófico, epistemológico, histórico, jurídico y político. Esta heterogeneidad de ideologías o de doctrinas como las llamó Norberto Bobbio¹⁴, responde, en última instancia, en este momento, por las "diferentes explicaciones sobre los derechos humanos, marcando profundamente el proceso de formulación y evolución conceptual del tema"¹⁵ así como las implicaciones de su posible vigencia.

1.2. UNA MIRADA HACIA LOS FUNDAMENTOS

DE LOS DERECHOS HUMANOS

Cualquier referencia a las distintas concepciones sobre los fundamentos de los derechos humanos requiere de la consideración previa del concepto de derecho. Siendo éste un sistema normativo, o sea de orden moral o natural, jurídico o positivo, objetivo o subjetivo¹⁶, que implica una obligación y funda una norma de conducta¹⁷, constituye el supuesto al que se refiere la discusión sobre los fundamentos de los derechos humanos. En este sentido los iusnaturalistas, en sus tres versiones, sostienen la necesidad de fundamentarlos filosóficamente; mientras los iuspositivistas argumentan que éste actualmente es ya un falso problema y los crítico-materialistas señalan que los derechos humanos son el resultado de necesidades sociales históricas y por ello, más allá de cualquier fundamentación, son cada vez más parte integrante de la forma de organización de la vida política y social contemporánea.

Los iusnaturalistas en su conjunto, insisten en que "se debe dar lugar y atención al aspecto filosófico de los mismos, ya que de otra manera se los aceptaría y defendería sin que tuvieran fundamentos"¹⁸. En la concreción de este propósito "tienen en común basar el derecho positivo en la naturaleza humana y las inclinaciones, demandas o necesidades que de ella dimanar"¹⁹ cuyo origen encuentran en la voluntad divina, en la moral o en la razón. Desde esta perspectiva del derecho positivo, que según Bidart Campos, es el "derecho vigente, actual, y presente, pero entendido que vigente quiere decir efectivo, eficaz, observado, y no meramente formulado en normas escritas"²⁰, no sería más que la continuación o mero receptáculo del derecho natural. A éste lo consideran, por lo tanto, anterior, independiente y como

¹⁴ Cf. Bobbio, *op. cit.*, p. 40.

¹⁵ Cf. Domelles, *op. cit.*, p. 17.

¹⁶ La palabra derecho en sentido subjetivo hace referencia a un sistema normativo ya sea este llamado moral o natural, jurídico o positivo (...). No hay derecho sin obligación, y ni hay ni derecho ni obligación sin una norma de conducta. Cf. Bobbio, Norberto, *op. cit.*, p. 20.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Beuchot, Mauricio, "Derechos humanos y filosofía: examen de algunas objeciones de Norberto Bobbio a los derechos naturales", México, mimeo, s/f., p. 1.

¹⁹ Cf. Bobbio, *op. cit.*, p. 6.

²⁰ Bidart Campos, Germán, J., *Teoría general de los derechos humanos*, México, UNAM, 1985, p. 51.

el fundamento del derecho positivo. En otras palabras, los derechos naturales son derechos que el Estado puede y debe solamente reconocer²¹.

Esta concepción general tiene, no obstante, sus matices. Así para los iusnaturalistas antiguos, el tratamiento de la naturaleza humana significa ubicarla en el supuesto de la existencia de una ley natural, derivada de las necesidades o de las inclinaciones humanas, apoyada en la noción de derecho objetivo²². Forma de derecho, que según Pérez Luño, consiste en "la existencia de un orden de valores, reglas, o principios que poseen validez objetiva, absoluta y universal con independencia de los individuos o de su conciencia valorativa"²³ y que constituye el fundamento de los derechos humanos.

La vertiente del iusnaturalismo renovado, inspirado sobre todo en los tomistas españoles²⁴ del siglo XVI²⁵, comparte con la anterior la concepción de que la naturaleza humana es lo único que puede dar a los derechos humanos un sustento filosófico ya que éstos pertenecen a las personas y al individuo o sea al hombre mismo, que como tal los titulariza²⁶. Pero se diferencia de aquel, en la medida que apoya su concepción en la moral. Para estos iusnaturalistas, conocidos como tomistas, el derecho natural es "un conjunto de normas de tipo más bien ético o moral, esto es, no como una ley en sentido coercitivo, sino en sentido moral o directivo de la conciencia"²⁷.

La tercera vertiente del iusnaturalismo, también llamada moderna o racionalista, tiene sus raíces en la escolástica medieval, en el pensamiento de Grocio y Pufendorf²⁸, y se desarrolla y consolida entre los siglos XVII y XVIII. Comparte con la vertiente anterior la concepción de que la naturaleza humana no es más que un producto de la razón, a la cual convierten en el elemento central de su cosmovisión filosófica, histórica y política y que tiene en la obra de Hobbes, Rousseau, Locke, Montesquieu y Kant, sus manifestaciones más acabadas.

Sin embargo esta vertiente se distancia de los tomistas por su esfuerzo en tratar de liberar de la teología la explicación del origen de poder y del derecho y construir una teoría política²⁹ autónoma. Para ello insistían que la naturaleza humana ya no es más la expresión de la existencia de leyes naturales

²¹ Mateucci, Nicola. "Derechos del hombre", en Bobbio, Norberto y Matteucci, Nicola, *Diccionario de política*, México, Siglo XXI Editores, 1981, p. 515.

²² Cf. Bobbio, *op. cit.*, p. 6.

²³ Cf. Pérez Luño, en Bidart Campos, *Teoría general de los derechos humanos*, México, UNAM, 1989, p. 125.

²⁴ Particularmente Juan de Mariana, Belarmino y Francisco Suárez. Sobre el pensamiento de estos autores consultar H. Sabinie, George, *Historia de la teoría política*, México, Fondo de Cultura Económica, 1975.

²⁵ Beuchot, Mauricio, "Derechos humanos y filosofía: examen de algunas objeciones de Norberto Bobbio a los derechos naturales", México, mimeo, *sf*, p. 6.

²⁶ Cf. Bidart, *op. cit.*, p. 127-128.

²⁷ Cf. Beuchot, *Derechos humanos: iuspositivismo*, *op. cit.*, p. 10.

²⁸ Cf. Touchard, Jean, *Historia de las ideas políticas*, Madrid, Tecnos, 1975, pp. 255, 257.

²⁹ Cf. Sabinie, *op. cit.*

objetivas, o del derecho natural de cada hombre; y si del llamado estado de naturaleza o estado natural. Para estos autores, dicho estado es una construcción hipotética y racional, en la cual los hombres se encuentran en estado de libertad, en igualdad y que fue también el origen de la sociedad, así como de la posterior forma de estado llamado "político" o "civil". Para esta concepción, que comparte el principio del individualismo en el origen de la historia, la categoría de estado de naturaleza sirve tanto para justificar los derechos que son inherentes a la naturaleza misma del hombre, como para especificar que inicialmente estos derechos "eran pocos y esenciales como el derecho a la vida, a la supervivencia (que implica el derecho a la propiedad) y a la libertad"³⁰.

Apesar de sus diferencias, las elaboraciones de Hobbes, Locke y Rousseau coinciden en que fue la necesidad que experimentaron los hombres de mejorar y ampliar el desarrollo de los derechos naturales lo que los llevó a acceder a la organización de una sociedad distinta a partir de la organización de un estado también distinto y al que sólo fue posible acceder mediante el establecimiento de un acto social o contrato entre los individuos. Pacto legitimado por el recurso del consenso del cual resultó el estado civil, en oposición o como antítesis del estado de naturaleza. Así, para este vertiente el estado civil sería el resultado del abandono voluntario del estado de naturaleza por parte de los hombres pero implica que dicho estado, en la persona del gobernante, reconozca y respete como derecho de los individuos o gobernados, aquellos derechos naturales que ellos tenían antes de la conformación de dicha sociedad o de dicho estado. Así para esta vertiente el estado civil sería el resultado del abandono voluntario del estado de naturaleza por parte de los hombres, pero implica que dicho estado, en la persona del gobernante, reconozca y respete como derecho de los individuos o gobernados, aquellos derechos naturales que ellos tenían antes de la conformación de dicha sociedad o de dicho estado. Para estos iusnaturalistas la necesidad de controlar el poder político de posibles abusos o violación a aquellos derechos preexistentes al pacto social, se expresa tanto en la persistencia del derecho a la resistencia de los gobernados, como en la concepción del poder limitado o autolimitado del gobernante.

Según estos autores, dichos fundamentos permitieron también establecer las reglas del poder político entre gobernados y gobernantes en los términos de que los derechos naturales de los primeros establecen la obligación, o sea, el deber así como los límites, para los segundos. Lo que conlleva, para ellos, que estos derechos sean considerados inviolables por parte de los detentores del poder público,

³⁰ Cf. Bobbio, *op. cit.*, 119.

inalienables por parte de sus portadores e imprescriptibles en cualquier circunstancia temporal y social³¹.

Para esta vertiente racionalista del iusnaturalismo es así que, precisamente en el tránsito del paso de estado de naturaleza hacia el estado civil, ocurre a través del contrato o pacto social legitimado por el consenso, donde radica el fundamento mismo del Estado moderno, cuya naturaleza consiste en ser: republicano, democrático, con el poder dividido en tres instancias —legislativo, ejecutivo y judicial—; con carácter de revocabilidad y limitado por el recurso del Estado de derecho.

En síntesis para la concepción iusnaturalista en su conjunto, la naturaleza humana ya sea por su origen divino, moral o racional es considerada como dada, como un dato absoluto o evidente en sí misma y, por lo mismo, único fundamento de los derechos humanos. Fundamento cuyas características son lógicamente irrefutables y que, por lo mismo, no puede ser impugnado por cualquier argumentación razonable. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el objeto de preocupación de los iusnaturalistas, son las ideas o los ideales establecidos como fundamentos de los enunciados de los derechos humanos y que son, por lo mismo, los que respaldan la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

A diferencia de los anteriores, los iuspositivistas parten del supuesto de que el origen del derecho se encuentra en la voluntad del legislador³², que la fundamentación de los derechos humanos no puede derivarse de una idea, que sólo puede ser conferida por un acto de proposición. En otras palabras, que esté contemplado en algún código, o en algún tipo de ley que permita hacerlos valer por alguna autoridad. Por lo tanto, son sólo "fundamentales y esenciales desde que reconocidos por el Estado a través de su orden jurídica positiva (...). Cada derecho existe solamente cuando está escrito en la ley. No es posible un orden ideal de derechos"³³. Como también señala Matteucci, para quien no siga el iusnaturalismo, los derechos concebidos por los iuspositivistas "son derechos subjetivos concedidos a los individuos por el Estado en su autónoma soberanía, que de tal manera se autolimita"³⁴.

Aunque estos reconozcan que el contenido de la *Declaración* está inspirado en el iusnaturalismo racionalista consideran, sin embargo, que su fundamento se encuentra precisamente en su proposición, toda vez que "su existencia y efectividad dependen del reconocimiento del poder público. Y la proposición de los derechos humanos ha ocurrido en la medida en, que plasmados en la *Declaración*, fueron aceptados por consenso y ya han sido aceptados por todas las naciones. Se encuentra, por lo tanto, en

³¹ *Idem*, *op. cit.*, p. 120.

³² *Ibid*, *op. cit.*, p. 8.

³³ *Cf.* Dornelles, *op. cit.*, p. 16.

³⁴ *Cf.* Matteucci, *op. cit.*

vías reales de tener vigencia, a partir de los decretos, normas e instituciones que desde su firma comporten todas las naciones³⁵.

Con base en lo anterior es que los iuspositivistas pueden afirmar que la existencia del "respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales nace de la convicción generalmente compartida de que ya están fundados"³⁶. O aún afirmar que "hoy el problema del fundamento de los derechos humanos ha tenido su solución"³⁷.

El carácter contundente de la afirmación iuspositivista anterior, resulta de sus impugnaciones a la fundamentación jurídica y filosófica de los derechos humanos elaborada por los iusnaturalistas. Sobre los primeros objetan, por un lado, que éstos aspectos no pueden siquiera ser considerados como fundamentos jurídicos ya que "todo derecho debe ir respaldado por la fuerza de una autoridad que defienda su aplicación. (...) Allá donde no hay poder constituido ni normas más o menos explícitas, no parece posible hablar de derecho. ¿Cómo puede hablarse de tener realmente derechos a algo que ninguna autoridad ostenta competencia para respaldar"³⁸. Por otro lado, que "los derechos generalmente reconocidos como fundamentales son tan heterogéneos, envuelven entre ellos pretensiones tan distintas, que no es posible encontrar un fundamento común a todos"³⁹. Además señalan también la necesidad de considerar el carácter antinómico⁴⁰ del conjunto de los derechos humanos, una vez que siendo todos igualmente fundamentales se pueden producir conflictos entre ellos, de tal suerte que la realización de uno puede resultar incompatible con la de otro⁴¹.

En relación a la fundamentación filosófica la impugnación se centra en la dificultad de "derivar valores o deberes del ser; o sea de lo que existe de hecho"⁴². Señalan la imposibilidad de determinar qué es la naturaleza, o la esencia de la naturaleza humana y además que ésta sea evidente por sí misma, toda vez que lo que los iusnaturalistas consideran como tal, no es más que el resultado de las constantes transformaciones históricas que la hacen, por lo mismo, también relativa en términos sociales. Así, des-

³⁵ Cf. Bobbio, *op. cit.*

³⁶ Cf. Rabossi, *op. cit.*, p. 64.

³⁷ *Idem.*

³⁸ *Ibid.*, p. 165.

³⁹ Cf. Bobbio, *op. cit.*, p. 87.

⁴⁰ Por antinomia también se entiende "el problema de la compatibilidad entre los diversos derechos humanos, pues el cumplimiento de uno interfiere o puede interferir en el cumplimiento de otro". Cf. Hinkelammert, Franz J., "Formación de un sentido común legitimador", en Coraggio, José Luis y Deere, Carmen Diana (coord.), *La transición difícil: la autodeterminación de los pequeños países periféricos*, Siglo Veinte Editores, 1986, pp. 381 y 382.

⁴¹ Cf. Bobbio, *op. cit.*, p. 88.

⁴² Domelles, *op. cit.*, p. 10.

de esta perspectiva, los derechos humanos por muy fundamentales que sean, son considerados derechos históricos; es decir, nacen gradualmente, no todos de una vez y para siempre⁴³.

La imposibilidad de establecer fundamentos absolutos para los derechos humanos, según Norberto Bobbio, se debe: a la indeterminabilidad de la naturaleza humana; a la relatividad histórica y social de los derechos; al hecho de que los derechos sean heterogéneos y al carácter antinómico de los mismos⁴⁴.

A deferencia de las concepciones anteriores, la crítico-materialista, surge en el siglo pasado, como crítica al pensamiento político-liberal clásico, considerado como un eco de la concepción iusnaturalista. Su concepción de "naturaleza humana, no significa una esencia supramundana, (...) sino una realidad efectiva (Wirklichkeit) material que se concibe a partir de las múltiples relaciones interpersonales"⁴⁵. Y por lo mismo consideran que los "derechos reales de las personas humanas tienen como punto de partida el acto consciente y autoconsciente de la existencia fáctica del ser humano"⁴⁶.

Refutando cualquier fundamento absoluto o positivista, esta concepción plantea que la fundamentación de los derechos humanos se encuentra en su "carácter histórico-estructural"⁴⁷, que los hacen ser a demás relativos, en el sentido de que los derechos hasta ahora establecidos no pueden ser considerados como los únicos, ni tampoco como los últimos, ya que en el futuro, así como algunos de éstos pueden desaparecer, otros pueden ser agregados a la lista actualmente existente.

Señalan que en la medida que los derechos naturales son admitidos como derechos históricos, su presencia en las constituciones modernas a partir del siglo XVIII —ya sea bajo el concepto de derechos del ciudadano o del hombre— ocurre en el marco y mediada por las características y exigencias del desarrollo del modo de producción capitalista. Expresan así, el resultado de las luchas políticas, sociales y ideológicas "por la defensa de nuevas libertades contra viejos poderes"⁴⁸. Luchas que fueron, inicialmente, protagonizadas por la burguesía revolucionaria frente al poder despótico del absolutismo en su momento de ascensión política y consolidación hegemónica. Y, posteriormente por las luchas de los socialistas, de los sectores obreros y populares frente al Estado burgués, por la satisfacción de sus necesidades históricas básicas.

⁴³ *Idem.* p. 17.

⁴⁴ *Cf.* Bobbio, *op. cit.*, pp. 87, 88 y 89.

⁴⁵ García, José Carlos, *La cuestión de los derechos humanos en el pensamiento de Karl Marx (dilema de la vida y la muerte)*, México, mayo de 1995, mimeo, p. 5.

⁴⁶ *Idem.*

⁴⁷ *Cf.* Rabossi, *op. cit.*, p. 16.

⁴⁸ Savater, Fernando, *Ética como amor propio*, Madrid, 1988, p. 171.

Para la vertiente crítico-materialista las diferentes definiciones y ampliaciones de estas necesidades, según el tiempo y espacio social, explican los contenidos de las diversas generaciones de los derechos humanos. Así, a la primera y segunda generación, corresponden los derechos civiles y políticos, considerados como conquistas de la burguesía en su proceso de configuración y consolidación como clase social y hegemónica frente al poder absoluto en los siglos XVII y XVIII. Los derechos económicos, sociales, culturales, o los de tercera generación, son resultado de las luchas obreras, desde el siglo XIX hasta el presente, por lograr mejores condiciones de vida. Los derechos de los pueblos o los llamados derechos de solidaridad, o los de cuarta generación, son el resultado en la posguerra de los movimientos en contra de la descolonización; de los gobiernos autoritarios; por la libre determinación de los pueblos; en contra de la amenaza nuclear; de la destrucción del medio ambiente y por la utilización común del patrimonio histórico de la humanidad.

Aunque el argumento de la conexión entre los derechos humanos y las necesidades humanas haya sido postulado inicialmente por Thomas Hobbes⁴⁹, han sido los marxistas los que han tratado de fundamentar en estas necesidades tales derechos. Apoyado en las tesis de Marx, en este esfuerzo analítico se han distinguido Harold J. Laski, Agnes Heller y Franz J. Hinkelammert, entre otros.

En términos generales, la argumentación de estos últimos autores parte de la consideración de que las relaciones sociales de producción, o sea la forma de acceso a la producción y distribución de los bienes materiales, es el principio que el poder político del estado utiliza para tratar de significar los derechos humanos, jerarquizarlos y precondicionar su conjunto a partir de un derecho fundamental: el derecho a la propiedad. Señalan también, que éste derecho es el que mediatiza y determina las vías legítimas de acceso a los bienes materiales que satisfacen las necesidades humanas básicas⁵⁰ y que no son otras que las vías de acceso al mercado.

Por ello, Franz J. Hinkelammert, señala que aunque los derechos humanos aparecen en las diversas declaraciones como un listado de derechos parciales y aislados, universales y propios de todo ser humano, de hecho están sobredeterminados por las relaciones sociales de producción. Para el autor, éstas resultan centrales en la determinación de tales derechos, "no solamente por que contienen el elemento del sistema de propiedad y su determinación y reproducción, sino también por constituirse en un ordenamiento del mundo de los valores éticos"⁵¹. De allí "vistas las relaciones sociales como principio de jerarquización de todos los derechos humanos, la teoría del valor se convierte, de esta forma, en una

⁴⁹ *Idem.*, p. 17.

⁵⁰ Cf. Hinkelammert, *op. cit.*

⁵¹ *Idem.*, p. 383.

teoría de todos los valores éticos⁵². Es así que según el autor, los derechos humanos resultan ser realmente "modos de vivir y no simplemente estipulaciones sobre valores que pueden considerarse fuera de la vida humana concreta, corporal y material"⁵³.

A partir de las consideraciones sobre el modo de producción capitalista, es posible señalar las diferencias entre las concepciones de los derechos humanos de corte iusnaturalistas y iuspositivistas y la socialista. Diferencias que radican en que, si bien para los primeros "la tradición burguesa de la propiedad privada aparece como el principio de jerarquización de los derechos humanos"⁵⁴, para los segundos este lugar ocupa la satisfacción de las necesidades básicas, criterio a partir del cual determinan también los sistemas de propiedad⁵⁵. En otras palabras se puede afirmar que para ambas concepciones, si bien las relaciones sociales de producción constituyen el fundamento de los derechos humanos, de ellas resultan, sin embargo, sistemas sociales radicalmente distintos, por tratarse de formas de acceso a la satisfacción de las necesidades básicas también distintas⁵⁶.

Así, para la concepción marxista, los derechos humanos consisten en "el reconocimiento mutuo entre los seres humanos como sujetos que se autodeterminan y que por lo tanto son libres"⁵⁷, sólo en la medida en "que este reconocimiento implica el reconocimiento de la satisfacción de las necesidades básicas de todos. Pero hay que considerar que este reconocimiento no es una necesidad básica más, sino la raíz del respeto por la satisfacción de las necesidades básicas de todos"⁵⁸. Por lo tanto es su otra cara, toda vez que "del reconocimiento mutuo entre los sujetos salen los valores, pero este reconocimiento no es un valor, sino la raíz de todos ellos"⁵⁹.

Para esta concepción, en síntesis, "todos los valores humanos son valores de la vida humana y como tales, implican siempre la mediatización de su realización por la posibilidad de satisfacción de las necesidades de los otros". Por ello, es que afirman que cualquier valor puede transformarse en un anti-valor, en la medida en que su realización conlleva el sacrificio de la vida de algún otro ser humano⁶⁰, como es por ejemplo el caso de la propiedad privada concebida en los términos capitalistas.

Un esfuerzo por establecer un eje esclarecedor y ordenador entre estas concepciones en torno a la polémica sobre los fundamentos de los derechos humanos, ha sido hecho desde la perspectiva de la

⁵² *Ibid.*, p. 383.

⁵³ Cf. Hinkelammert, *op. cit.*

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ *Idem.*

⁵⁶ *Ibidem.*

⁵⁷ *Idem.*

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ Cf. Hinkelammert, *op. cit.*, p. 395.

filosofía del derecho, paradigma que según Celso Laffer "surge como el resultado de una doble confrontación: frente al derecho natural como análisis de las realidades del derecho positivo; y frente al derecho positivo como una reflexión que críticamente va más allá de los datos empíricos a través de los cuales este se expresa"⁶¹.

Norberto Bobbio, uno de los más destacados representantes de esta corriente, trata de integrar desde la perspectiva histórica, las distintas vertientes de la discusión anterior, sobre los fundamentos de los derechos humanos. En su propuesta empieza afirmando que los derechos humanos son históricos, que "nacieron al inicio de la Edad Moderna", y que sus fundamentos son iusnaturalistas, lo que hace que si bien "las palabras de la *Declaración Universal* no son nuevas, lo que es nuevo es el ambiente de validez de sus disposiciones"⁶². Luego señala que la historia de los derechos humanos ha sido la historia de sus diferentes momentos, ya que inicialmente los derechos naturales en boca de los iusnaturalistas "eran pura y simplemente una teoría filosófica que no tenía otro valor que el de una exigencia ideal"⁶³. Añade un argumento más en el sentido de que fue a partir de su inclusión como derechos o garantías individuales en las constituciones de los estados liberales, como estos derechos naturales se convirtieron en "verdaderas y propias pretensiones jurídicas reconocidas y protegidas contra eventuales violaciones por parte de los particulares y de los poderes públicos"⁶⁴. Y señala, por último, como se da la acogida de algunos de estos derechos por la *Declaración Universal* y su reconocimiento por la Asamblea General de las Naciones Unidas⁶⁵.

A pesar de este esfuerzo, la anterior no es una polémica sencilla ni tampoco acabada, pues tanto los iusnaturalistas como los iuspositivistas y los marxistas, siguen aportando matices, argumentos y datos. Lo que hace que cualquier consideración sobre el discurso de los derechos humanos no pueda obviar sus diferentes y encontradas concepciones.

I.3. EN TORNO A LA GARANTÍA Y VIGENCIA

DE LOS DERECHOS HUMANOS

La discusión sobre los fundamentos de los derechos humanos no se agota en el ámbito de la preocupación sobre la naturaleza y fundamentos de los mismos; o sea, en torno a si éstos son naturales, históri-

⁶⁰ *Idem.*, p. 396.

⁶¹ Cf. Laffer, *op. cit.*, p. 19.

⁶² Cf. Bobbio, *op. cit.*, p. 39.

⁶³ *Idem.*

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ *Idem.*

cos, absolutos o relativos⁶⁶. Su trascendencia radica, de hecho, en que su ubicación en los planos teórico, filosófico y jurídico es condición indispensable para desplazar la discusión hacia las condiciones y posibilidades reales de su vigencia. Aunque la cuestión de las garantías de los derechos humanos esté presente en el plano teórico, en la práctica, de hecho, su evidencia deja mucho a desear.

En términos teóricos esta cuestión, inicialmente, gira sobre todo en torno a: ¿cuál de los ordenamientos tiene preeminencia o subordina al otro en lo que a la garantía de dichos derechos se refiere? ¿el derecho natural o el derecho positivo?

En este sentido para la perspectiva iusnaturalista, el derecho natural es considerado un ordenamiento extra-jurídico, anterior y superior a toda norma positiva y al Estado. Ambos no son más que la extensión del derecho natural, la cual exige que lo que éste deja indeterminado, sea concluido por la ley escrita que debe, así, ajustarse a cada realidad particular. En este permanente esfuerzo, radica precisamente la posibilidad de que los derechos humanos tengan cada vez más importancia y presencia real⁶⁷, tanto social como jurídica.

A partir de esta preocupación muchos teóricos del iusnaturalismo se dedican a rastrear minuciosamente en la cultura occidental los posibles enunciados, argumentos o referencias de la presencia de la ley natural y del derecho natural que justifican sus posiciones. Para la concepción tomista, además de las concepciones del cristianismo del inicio de nuestra era, es fundamental el pensamiento de Santo Tomás de Aquino, quien reinterpreto las ideas de Platón y ofrece el marco para algunas reflexiones modernas y contemporáneas como las realizadas por Francisco de Victoria, Fray Bartolomé de las Casas y Jaques Maritain. Desde esta perspectiva la ley humana y los poderes políticos están subordinados al derecho divino o a la razón del legislador según el cual la protección del individuo será ejercida por la voluntad de Dios, a través de las leyes que se expresa en las acciones de los soberanos en su ejercicio absoluto del poder⁶⁸.

Para los iusnaturalistas modernos, tomando como criterio los supuestos del pensamiento liberal clásico, la preocupación por la progresiva normatización y garantía de la relación entre gobernante-gobernados, divide a éstos en dos posiciones distintas que pueden ser clasificadas en evolucionista y clásica, respectivamente.

Los primeros tratan de evidenciar la presencia cada más explícita y más amplia de la vigencia y garantía de los derechos naturales, concomitante al progresivo establecimiento del control o límite al poder

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Cf. Dupont C., Myrian y Del Toro, Luis E., *Educación en derechos humanos como parte de la función formadora del maestro de primaria*, Tesis de Licenciatura en Derecho, México, Universidad Panamericana, 1996.

del soberano. En este esfuerzo, hay los que tratan de reconstruir el recorrido desde los inicios de la humanidad, en las antiguas civilizaciones hindú y china; prosiguen por la antigüedad en Occidente pasando por el derecho romano; por la Edad Media, por el fuero Justicia Mayor establecido en España el Siglo XII; por la *Carta Magna (Magna Charta Libertarum)* en Inglaterra en 1215; por la edad moderna pasando por la *Carta de los Bill of Rigts* en Inglaterra en 1629; por la *Declaración de los Derechos del Estado de Virginia (Virginia Bill)* redactada en 1776 raíz de la independencia norteamericana, hasta llegar a la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, aprobada por la Asamblea Constituyente el 26 de agosto de 1789, resultado de la Revolución Francesa. En este proceso evolutivo hay quienes lo continúan, insistiendo en la presencia de los derechos naturales, bajo el concepto de garantías individuales en las constituciones de los estados liberales contemporáneos y lo concluyen, señalando su presencia en la *Declaración de los Derechos Humanos*⁶⁹.

En la corriente clásica pueden ser agrupados aquellos iusnaturalistas racionalistas, que a diferencia de los anteriores, consideran que los derechos humanos nacen con la Edad Moderna, como resultado del vuelco de sentido de la ley natural⁷⁰ y en donde hay que buscar, a partir de entonces, su garantía y vigencia. Según éstos, en la concepción del iusnaturalismo tradicional la ley natural "era una regla de conducta que tenía como destinatario, sobre todo, a los soberanos; a los que imponía la obligación de ejercer el poder respetando algunos principios morales supremos"⁷¹. En la referida ley, de acuerdo con la categoría de *iusimperfectum*, la obligación de los gobernantes no correspondía en la otra parte, o sea en los gobernados, una exigencia legítima de su cumplimiento⁷².

Sin embargo, afirman, que en la medida en que el derecho natural, según los planteamientos sobre todo de Hobbes, Locke y Rousseau, además del acento en el aspecto imperativo del deber del gobernante, rescata en la norma jurídica también la importancia de su aspecto atributivo, o sea el derecho de los gobernados que es precisamente lo que propicia una nueva relación de alteridad en la relación de poder. Relación que se establece, entonces entre dos sujetos que redefinen, de esta manera su forma de existir: el sujeto de la obligación (el Estado o el gobernante) y el sujeto titular del derecho (el gobernado). Es esta relación la que atribuye una obligación a un sujeto, (que por lo mismo es sujeto pasivo o

⁶⁸ Cf. Bobbio, *op. cit.*, p. 15.

⁶⁹ Ejemplos citados: un texto de escritura cuneiforme atribuido al príncipe de Gurgan que data de 1082 A. C.; un pasaje de la "Altaga Brahamana" y en el texto del "Código de Manú" o "Código de las Diez Libertades Humanas Esenciales y Controles o Virtudes necesarias para la Vida Buena" ambos de la antigua India; textos de Confucio filósofo chino del año de 5000 A. C. Cf. Núñez, Jorge, "Antecedentes de los derechos humanos", en *Derechos humanos en América Latina: temas y debates*, Quito, UNP, Colección Eugenio Espejo, 1988.

⁷⁰ Cf. Bobbio, *op. cit.*

⁷¹ *Idem.*, p. 42.

el que tiene la obligación de prestar satisfacción), en el mismo momento en que atribuye un derecho al otro sujeto, o sea al sujeto activo o el titular⁷³. Y esta relación de alteridad se establece, para estos autores, a partir del pacto social, cuyo supuesto es que "el gobernante tiene un deber porque el ciudadano tiene un derecho"⁷⁴ natural reconocido.

En lo que a la garantía y la protección de estos derechos se refiere, el iusnaturalismo moderno o clásico, se distingue de la posición iusnaturalista evolucionista en la medida en que establece su diferencia a partir de lo que considera una nueva relación entre Estado y ciudadano. Relación que se sintetiza en la "afirmación de los límites del poder estatal, considerado no sólo desde el punto de vista del exclusivo deber de los gobernantes, sino también desde el punto de vista de los derechos de los gobernados"⁷⁵.

Para los autores de la concepción clásica, la importancia de este paso político, ha sido establecer el punto de vista de los deberes del gobernante en relación a la protección de los derechos de los gobernados o ciudadanos. Ello implica el establecimiento del Estado de derecho, admitir el derecho a la resistencia y promover una acción jurídica contra los propios órganos del Estado. Considerado por la corriente clásica, como el núcleo de la figura del Estado de derecho en el Estado moderno. Figura jurídica central para entender los supuestos de las condiciones de protección y de defensa de los derechos humanos.

A diferencia de la anterior, la concepción iuspositivista, a partir del concepto de soberanía, no reconoce ningún ordenamiento que sea anterior o superior al Estado y a la norma positiva y por ello afirma que "fuera del derecho positivo del Estado no existe derecho alguno (...) incluso el derecho natural que desaparece con el surgimiento del Estado"⁷⁶. De allí su insistencia en que el fundamento de los derechos humanos está en su proposición, pues sólo así y a partir de este hecho es que pasan a tener vigencia real.

En este contexto, en relación al contenido de la *Declaración* el único problema, y como señala Beuchot el más urgente para los iuspositivistas, consiste en su más pronta y total realización y protección. El problema de su vigencia se reduce a la "cuestión de hacerlos cumplir, así como de hacer que no se suspenden, menoscaben o anulen"⁷⁷

⁷² *Ibid.*, p. 41.

⁷³ Cf. Del Miño González, *op. cit.*, pp. 128-129.

⁷⁴ Cf. Bobio, *op. cit.*, p. 42.

⁷⁵ *Idem.*, p. 80.

⁷⁶ *Idem.*, p. 28.

⁷⁷ Cf. Rabossi, *op. cit.*, p. 37.

I.4. NO HAY MÁS SUJETOS DE LOS DERECHOS

HUMANOS QUE LOS CIUDADANOS

En términos prácticos el problema de la garantía y vigencia de los derechos humanos se remite concretamente a la cuestión de su tutela. En este sentido el problema de la tutela es lo que salta a la vista en los informes de los diferentes organismos nacionales e internacionales dedicados a la defensa y promoción de los derechos humanos, considerado como el principal responsable por detener o mediar la posibilidad de mayor vigencia de dichos derechos. Esta dificultad ha sido alertada por muchos entre otros para Anna Harendt, para quién la cuestión de la tutela es uno de los problemas centrales para la vigencia real de los derechos humanos en el mundo contemporáneo⁷⁸.

La tutela, en términos jurídicos, se refiere a la posibilidad real de que exista —ante la violación, el no acatamiento, el no reconocimiento, o el no respeto a los derechos humanos de forma espontánea por parte del Estado a través de sus instituciones y representantes— un recurso, mecanismo o instancia que pueda impulsarlo coactivamente a cumplir con la obligación omitida⁷⁹.

La noción de tutela de los derechos humanos consist, e en otras palabras, en la existencia de una "garantía que les confiera despliegue, que permita hacerlos valer ante el sujeto pasivo remiso"⁸⁰, mediante el derecho a la jurisdicción. O sea que el afectado pueda "acudir a un órgano del Poder Judicial para que resuelva la pretensión jurídica que ante él lleva un justificable a efectos de que administre justicia"⁸¹. Se trata, por lo tanto, de hacer valer el principio del Estado de derecho.

Pero: ¿qué impide al Estado actuar dentro del Estado de derecho? o aún ¿qué le impide respetar los derechos humanos?, acaso ¿desconoce que toda persona, el ser humano, es sujeto de tales derechos y que éstos son suyos o le corresponden, ya sea por el hecho de ser hombre, como sostiene el derecho natural o subjetivo, o de ser ciudadano y estar sometido a las reglas del derecho objetivo positivo?⁸² ¿por qué desconoce su aprobación y compromiso con la *Declaración*?

Desde el punto de vista histórico, la respuesta a la pregunta anterior es contradictoria. En términos formales, no hay razón para contestarla afirmativamente, toda vez que los derechos humanos son, como expresión de los derechos naturales, bajo el concepto de garantías individuales y junto con el princi-

⁷⁸ Cf. Harendt, Anna, en Lafer, Celso, *La reconstrucción de los derechos humanos: un diálogo con el pensamiento de Hannah Arendt*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 20.

⁷⁹ Cf. Del Miño, *op. cit.*

⁸⁰ Cf. Campos, *op. cit.*, p. 29.

⁸¹ *Idem.*

⁸² *Ibid.*

pio del Estado de derecho, los fundamentos de la relación estado-ciudadano que caracteriza el Estado moderno.

Pero no es así en términos prácticos. El estado moderno parece estar atrapado entre reafirmar su legalidad en dichos fundamentos y la dificultad para realizarlos en los términos propuestos en la relación estado-ciudadano, como en imponer sus fundamentos liberales que son también los de la *Declaración*.

Esta situación es la que permite que se argumente que la *Declaración* no cuenta con los recursos coercitivos y algunos hasta reclaman por "un derecho internacional penal, que procure tutelar intereses y valores del alcance universal cuya salvaguarda sea fundamental para la supervivencia no sólo de las comunidades nacionales, de grupos raciales, étnicos o religiosos, sino de la propia comunidad internacional"⁸³. Las dificultades que involucran su garantía parecen ser de diversas índole. Dificultades que son cada vez más evidentes y que no sólo rebasan sino que, incluso, cuestionan la validez y los mismos fundamentos y argumentos elaborados en los términos de las lógicas iusnaturalista y iuspositivista.

En relación a estas dificultades, desde la perspectiva crítico-materialista, Franz J. Hinkelammert ha señalado las razones de orden estructural que impiden la plena vigencia universal de los derechos humanos bajo el modo de producción capitalista. Según éste, el poder que tienen tanto las personas para demandar al Estado el respeto a sus derechos, como el Estado de garantizarlos, no se deriva precisamente de la calidad de seres humanos que tienen las personas o de los principios liberales, se derivan, en cambio, del poder que les otorga el mercado⁸⁴, pues como argumenta el autor, "aquellos a quienes el mercado asigna la posibilidad de ejercer derechos, tienen derechos. Pero aquél a quien el mercado excluye, pierde esos mismos derechos: de su ser humano no se deriva ningún derecho, ni lo más elementales"⁸⁵. Por lo mismo "el que pierde en el mercado total, pierde todo, incluso la posibilidad de soñar con los derechos humanos"⁸⁶. Los excluidos del mercado resultan por lo tanto, en la lógica marxista, seres infrahumanos y sin derecho alguno⁸⁷. Para el autor, en la sociedad capitalista, la política del libre mercado, recurso central del proceso de acumulación, "transforma radicalmente al propio humanismo burgués"⁸⁸ y atrapa la posibilidad de garantía jurídica de los derechos humanos en una insalvable contradicción económica. En este sentido, ya en 1947 Harol J. Laski señaló —al ser consultado sobre la necesidad de establecer la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*— que para ello "las rela-

⁸³ Cf. Laffer, *op. cit.*

⁸⁴ Cf. Hinkelammert, *op. cit.*, p. 391.

⁸⁵ *Idem.*

⁸⁶ *Ibid.*

⁸⁷ *Idem.*

⁸⁸ *Ibid.*

ciones de producción requieren una revisión fundamental para que los derechos del hombre se satisfagan a un nivel que ofrezca perspectivas de un pacífico desarrollo⁸⁹.

A las críticas anteriores sobre las dificultades de la tutela de los derechos humanos, resultado de la subordinación real de los mismo y de su supuesto carácter universal al espacio del mercado, se pueden añadir aun las advertencias de Anna Harendt⁹⁰ sobre otro tipo de límites como pueden ser los que representan determinado orden jurídico y cívico.

Esta autora, a partir de sus estudios sobre la experiencia del totalitarismo en sus dos versiones, la capitalista —con el nazismo— y la socialista —con el stalinismo— demostró cómo el concepto de persona humana pierde validez como tal, cuando un concepto jurídico no lo valore también como parte constitutiva, a la vez, del concepto de ciudadanía. Según Anna Harendt ésta fue precisamente lo que arrojó a las personas a los ghettos y a los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial. Situación que, precisa ella, estableció una ruptura o un "hiato" en la modernidad, puesto que estos valores fueron llevados hasta sus últimas consecuencias por las experiencias del totalitarismo. En la medida en que inauguraron la posibilidad de la pérdida de la consideración de la persona humana, como un valor fuente de la experiencia ético-jurídica de la tradición occidental⁹¹.

Es a partir de la experiencia totalitaria que la autora elabora el concepto de "displaced persons" (personas desplazadas). Estas son el resultado de una forma "de organización de la sociedad y del Estado que escapa al buen sentido de cualquier criterio razonable de justicia"⁹². Se basa en la premisa de que "el todo es posible, de que los seres humanos son superfluos y desechables y que deben ser tratados como tales"⁹³. Es en estas condiciones que las personas desplazadas son los refugiados y los apátridas, o también los expulsados de su trinidad original: pueblo-estado-territorio⁹⁴.

Es basada en la situación y la experiencia de los desplazados, que la autora caracteriza, coincidiendo con lo planteado anteriormente por Hinkelammert, como "el ser humano privado de su estatuto político, en la medida que es tan solo un ser humano, pierde sus cualidades substantivas, es decir, la posibilidad de ser tratado por los otros como un semejante, en un mundo compartido"⁹⁵.

⁸⁹ Cf. Laski, Haroldo J., "Hacia una Declaración Universal de Derechos del Hombre, en *Los Derechos del Hombre*, México / Buenos Aires, UNESCO, 1949, p. 86.

⁹⁰ Cf. Sobre todo los siguientes títulos de la autora publicados en español por diferentes editoras: *El totalitarismo*; *La condición humana*; *Entre el pasado y el futuro*; *De la historia a la acción*; *Sobre la revolución*.

⁹¹ Cf. Laffer, *op. cit.*, p. 24

⁹² Arendt, Hannah, *Orígenes do Totalitarismo: Anti-semitismo, Imperialismo, Totalitarismo*, Sao Paulo, Companhia das Letras, 1989, p. 313.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ *Idem* p. 315

⁹⁵ Laffer, *op. cit.*, p. 24

Para Anna Harendt, lo paradójico de la situación es que los desplazados pudieron existir como resultado de un ordenamiento jurídico, que legítimamente los privó de sus derechos civiles o sea de los derechos que los constituían como ciudadanos, y la posibilidad de la pérdida de la ciudadanía, en su propio país, es lo que creó la categoría y la condición de personas refugiadas y apátridas.

Insiste la autora en que esta situación que se generó "en el seno mismo de la modernidad, como desdoblamiento inesperado y no-razonable de sus valores"⁹⁶, planteó la necesidad de la "reconsideración del tema de la resistencia a la opresión, frente a la no reciprocidad de derechos y deberes en la interacción entre gobernantes y gobernados"⁹⁷.

Ahondando en el pensamiento de Harendt, el jurista Celso Laffer señala como la experiencia totalitaria "representa una contestación frontal (...) al fundamento último de la legitimidad del orden jurídico, tal como ha sido formulado por la tradición, ya sea en el ámbito del paradigma natural o en el de la filosofía del derecho"⁹⁸.

Las críticas anteriores permiten no solamente romper con la trascendencia de la discusión sobre los fundamentos y sobre la tutela de los derechos humanos en el marco del idealismo y del pragmatismo, sino también ubicarlas en el terreno real de la política, que es en donde su consistencia queda expuesta a la prueba, ya que como señaló Bobbio "la política es por excelencia la relación entre gobernados y gobernantes"⁹⁹.

La preocupación de Anna Harendt al estudiar la experiencia totalitaria, no fue solamente explicar lo que ella denominó de hiato entre el pasado y el futuro de la tradición humanística, sino sobre todo, ofrecer elementos que pudiesen hacer irrepelibles las posibilidades de esta ruptura.

En este sentido, a pesar de que ambas experiencias autoritarias hayan sido prácticamente desarticuladas, Laffer insiste en la importancia de rescatar el pensamiento de Anna Harendt como referencia para justificar la necesidad de la vigencia de los derechos humanos, en la medida en que "en realidad todavía persisten en el mundo situaciones sociales, políticas y económicas que contribuyen a hacer a los hombres superfluos y sin lugar en un mundo común"¹⁰⁰. Realidad que, como señaló Hinkelammert, parece acompañar inevitablemente al sistema capitalista, toda vez que reproducirlo es parte intrínseca y legítima de su dinámica. Y esta realidad se ha profundizado con la tendencia actual del capitalismo al impulsar el mercado global desregulado, sustentado por el pensamiento económico neoliberal, que

⁹⁶ *Idem.*

⁹⁷ *Cf. Laffer, op. cit., p. 28.*

⁹⁸ *Idem, p. 22.*

⁹⁹ *Cf. Bobbio, op. cit., p. 105.*

¹⁰⁰ *Cf. Laffer, op. cit., p. 26.*

considera como sus beneficiarios a una parcela reducida de la población y excluye deliberadamente un número cada vez mayor de personas de los beneficios de la riqueza social.

Esta realidad hace relevante y vigente las aportaciones y las preocupaciones de ambos autores, toda vez que además de explicaciones, proponen frenos o alternativas como intentos para poder solucionarla. Frenos que sólo pueden articularse al interior y como refuerzo a la democracia participativa.

En este sentido, Hinkelamert plantea que, para que las relaciones sociales de producción no sean excluyentes y no marginen a las mayorías es necesario que el mercado capitalista sea reordenado por medio de una planificación y de una gestión que garantice que nadie sea excluido de la sociedad¹⁰¹. Esto exige que "las relaciones sociales de producción deben estructurarse de tal modo que cada uno, por su propio trabajo, pueda derivar la satisfacción de las necesidades básicas de sí mismo y de los suyos. Así nadie debe satisfacer sus necesidades sacrificando la vida de otro. La satisfacción de las necesidades de cada uno, debe ser englobada en una solidaridad humana, que no excluya a nadie de la satisfacción de sus necesidades básicas"¹⁰².

Mientras Anna Harendt, señala que "el hecho de que el genocidio haya ocurrido es un precedente que amenaza el orden público internacional"¹⁰³ y por lo mismo trata de recuperar, en el marco de los fundamentos políticos del pensamiento liberal clásico, una de las propuestas básicas de la modernidad a partir de una reapropiación crítica del pensamiento occidental. Dicha propuesta que consiste en la conversión del hombre como sujeto de derechos -legitimador del ordenamiento jurídico- a partir, precisamente de la consideración de los derechos humanos como derechos subjetivos, o sea de que están "positivados" en la *Declaración* y que por lo tanto hay que respetarlos.

La necesidad del proceso de afirmación de los derechos humanos tiene importancia para Harendt en la medida que los considera una propuesta de invención para la convivencia colectiva que exige, para su realización, un espacio público al que sólo se tiene acceso mediante el ejercicio de la ciudadanía. Espacio que es condición para el respeto al derecho de asociación, de libertad, de información verás, de opinión, de privacidad y de intimidad.

Desde esta perspectiva, el concepto de ciudadanía es reconstruido y adquiere así centralidad en su propuesta, en la medida en que para la autora consiste en el "derecho de tener derechos, porque la igualdad de los seres humanos en dignidad y derechos no es algo dado: es una construcción de la convivencia colectiva que requiere el acceso al espacio público (...) y permite la construcción de un mundo

¹⁰¹ Cf. Hinkelamert, p. 395.

¹⁰² *Idem*.

¹⁰³ Cf. Laffer, *op. cit.*, p. 26.

común¹⁰⁴. Mundo caracterizado por la posibilidad de la igualdad, pero también de la pluralidad y de la diversidad.

La importancia del concepto de espacio público es relevante para la autora, en la medida que su mantenimiento y fortalecimiento estimula el ejercicio colectivo de la ciudadanía. Y en este ejercicio reside, para Harendt, precisamente la manera de mantener la interrelación de independencia entre sociedad y Estado. En el ejercicio colectivo de la ciudadanía, organizado a partir la comunidad política, legitimado por la acción conjunta de muchos y cuya base es el derecho de asociación, se encuentra el motor del poder que, a través de la resistencia, es capaz de evitar la reducción de la sociedad al Estado. Reducción que conllevaría el cierre del espacio público y la eliminación de ciudadano, condición para el surgimiento o desarrollo del totalitarismo. Sólo a través de la asociación, insiste la autora, que es la base del ejercicio colectivo de la ciudadanía, es posible promover el uso legítimo del recurso de la desobediencia civil como forma de la resistencia frente a la posible violencia destructiva desencadenada por el terror opresivo de los gobernantes¹⁰⁵.

A partir de las aportaciones anteriores hechas por ambos autores, es posible afirmar que actualmente en muchos países existen varios tipos de desplazados. Uno de ellos, constituido por sectores de la población que han sido desplazados de su relación pueblo-estado-territorio por motivos político-militares, religiosos y económicos. Otro, integrado por los sectores sociales que han sido desplazados de su relación con el estado. Estos son los excluidos sistemáticamente del mercado y que en las últimas décadas ocupan los renglones de la pobreza, de la extrema pobreza o de la miseria en las estadísticas oficiales. Todos estos sectores están, sin embargo, protegidos por varios de los derechos humanos mencionados en la *Declaración*. Particularmente por el derecho al desarrollo que es "un derecho inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en el desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como contribuir a ese desarrollo y disfrutar de él"¹⁰⁶. Ante la presencia de estos desplazados, que evidencian la contundente precariedad de la actual garantía de los derechos humanos, cabe preguntar: ¿los derechos humanos "quedan como meros principios abstractos (...) o son principios ideológicos que sirven para subvertir el ordenamiento constitucional"¹⁰⁷ existente?

¹⁰⁴ *Idem.*, p. 32.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 36.

¹⁰⁶ Comisión Mexicana para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos A. C., en *Derechos humanos y ciudadanía*, suplemento de *La Jornada*, núm. 24, 17 de septiembre de 1998, p. 8.

¹⁰⁷ Cf. Matteucci, *op. cit.*, p. 515.

En esta disyuntiva, que es a la vez teórica, conceptual, ideológica y política, a la cual Nicolla Matteucci señaló como uno de los diversos problemas que presenta la *Declaración*, se ubica necesariamente, cualquier manifestación sobre los derechos humanos, siendo, a la vez, el punto de origen de sus diferentes sentidos. Lo que evidencia la imposibilidad de presentar y definir a los derechos humanos de manera única y definitiva, ya que ello depende de la corriente doctrinaria y del modelo socio-político-ideológico del cual se parte¹⁰⁸.

Tanto en el pensamiento de Hinkelammert, como el de Harendt, la reflexión sobre los derechos humanos está fragmentada y, además en el caso de Harendt, señala Laffer "se encuentra no sólo dispersa sino inacabada en su obra"¹⁰⁹. Nuestro propósito, en relación a los citados autores, no ha sido el de tratar de recuperar o articular el conjunto de sus reflexiones, ha sido, por un lado, destacar aquellos argumentos sobre los fundamentos y límites de la vigencia de los derechos humanos que permiten, al ubicarlos en su dimensión política, establecer una ruptura con las concepciones usuales. Por otro lado, destacar la necesidad del fortalecimiento del sujeto de derecho en cuanto ciudadano, ya que sólo así podrá ejercer, a través del derecho a la desobediencia civil, la resistencia necesaria para interpelar al Estado por sus derechos y resistir así a los dictámenes del mercado y las posibles amenazas autoritarias por parte del gobierno. Manifestaciones que colocan a gran parte de los ciudadanos ante la constante posibilidad de ser considerados como seres descartables.

En términos del presente trabajo, este marco es oportuno para ubicar la reflexión sobre el desarrollo histórico y teórico del fenómeno de los derechos humanos así como las limitaciones de algunas corrientes interpretativas. Además para abrir la perspectiva de indagación sobre la posibilidad de la conformación del sujeto de derecho a partir de la alteridad discursiva que involucra a los sujetos —estado-ciudadanos— configurados como tales, desde el discurso de los derechos humanos, en los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana.

¹⁰⁸ Cf. Domelles, *op. cit.*, p. 15.

¹⁰⁹ Cf. Laffer, *op. cit.* p.28

Capítulo II.
EL GRAN PARAGUAS
INTERNACIONAL
DE LOS DERECHOS HUMANOS

CAPÍTULO II

EL GRAN PARAGUAS INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Este es un tiempo de asesinos.

Rimbaud

INTRODUCCIÓN

Es cierto que la promulgación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, como un documento de orden moral, así como el conjunto de recursos jurídicos y políticos que la hacen vigente internacionalmente, no han sido suficientes para impedir las múltiples manifestaciones de la violencia y de la guerra. Sin embargo tampoco podemos negar que gracias a su presencia, difusión y consolidación progresiva todos los seres humanos han sido constituidos en ciudadanos internacionales, que se encuentran cobijados bajo este "gran paraguas" contra todo abuso por parte del poder, particularmente el ejercido por los gobiernos.

En América Latina, el atropello del gobierno a los derechos de las personas o ciudadanos ha sido una de las condiciones para el desarrollo del capitalismo en estas sociedades, fundado en el recurso de la superexplotación¹ de la fuerza de trabajo y con la consecuente restricción a la satisfacción de las necesidades básicas de amplios sectores sociales. A partir sobre todo de la década de los setenta, con la presencia de los regímenes militares y autoritarios, sectores de la sociedad civil de muchos países pasaron a denunciar dichos atropellos y a luchar por sus derechos humanos ante las instancias propiciadas por las Naciones Unidas.

En este capítulo nos ocupamos, por un lado, de recuperar las condiciones bajo las cuales, en nuestros países, se inició la universalización de la *Declaración* vinculada a los procesos de establecimiento de las democracias formales, pero restringidas y vigiladas, política, social, económica y culturalmente; por otro lado de perfilar algunos de los retos actuales de la lucha por los derechos humanos.

II.1. LOS DERECHOS HUMANOS SE CONSOLIDAN

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, por ser el documento que da origen o a partir de cuál se elabora y se refiere todo el Sistema de Protección Internacional, tiene las características de un

¹ Cf. Marini, Ruy Mauro, *Dialéctica de la dependencia*, México, Ediciones Era, Serie popular, 1973.

discurso² fundante o creador³, que no sólo propone, sino defiende y protege dichos derechos de cualquier violación. Como discurso⁴ la *Declaración* se autodefine como "el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicaciones universales y efectivas"⁵.

El Corpus de la *Declaración* consta de dos partes: el preámbulo y 30 artículos. La primera está dedicada a la presentación detallada de los principios que la justifican y que, de manera reseñada, son los siguientes⁶:

- la dignidad y el valor de la persona humana son los fundamentos de la libertad, la justicia y la paz en el mundo; los derechos humanos tienen carácter universal
- la aspiración más elevada del hombre es el advenimiento de un mundo sin temor, sin miseria, con libertad de palabra y de creencias
- es necesario la vigencia de regímenes de Derecho para que el hombre no sea compelido al supremo recurso de la rebelión
- es esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre los pueblos
- los países que han firmado la Carta se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de libertad
- el compromiso de los Estados Miembros por el respeto universal y efectivo de los derechos y libertades fundamentales del hombre
- la necesidad de una concepción común de estos derechos y libertades para el pleno cumplimiento de dicho compromiso.

En cuanto a la segunda parte, contempla los artículos que se refieren a las libertades fundamentales y pueden ser agrupados en derechos individuales y colectivos relacionados con los aspectos civiles y

² Desde la perspectiva de la lingüística pragmática consideramos como discurso el resultado de la articulación de una pluralidad más o menos grande de estructuraciones transoracionales, que correspondan a una tipología articulada sobre las condiciones de producción sociohistoricas. Cf. Maingueneau, Dominique, *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Argentina, Achette, 1980, pp. 15-25.

³ Usamos los conceptos de fundamental o creador en el sentido en que los emplea Michel Foucault, al referirse a algunos textos religiosos, jurídicos y literarios que a partir del principio del comentario son multiplicados indefinidamente a través de nuevos discursos. Cf. Foucault, Michel, *El orden del discurso*, Madrid, Tusquet Editores, 1989.

⁴ Benveniste, Emile, *Problemas de lingüística general*, tomos I y II, México, Siglo XXI Editores, 1994.

⁵ Cf. *Declaración Universal de Derechos Humanos (Universal Declaration of Human Rights)*, Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, septiembre de 1991.

políticos, económicos, sociales y culturales y con los derechos de los pueblos⁷. A partir del principio general de que "los seres humanos nacen libres e iguales, el contenido de dichos artículos puede ser esquematizado en:

- 1) *derechos civiles*, como el derecho a la vida, a la seguridad, a la proscripción de la servidumbre, de las torturas y de la esclavitud, de las penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes; también reconocen la personalidad jurídica, la igualdad ante la ley, la protección contra la discriminación, el derecho al recurso ante un tribunal imparcial e independiente.
- 2) *derechos políticos*, como la libertad de opinión y expresión, el derecho de reunión y de asociación pacíficas, el derecho a participar en el gobierno de su país; reconoce la voluntad del pueblo como base de la autoridad del poder público, la que debe ser expresada mediante elecciones auténticas a celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto.
- 3) *derechos económicos, sociales y culturales*, como el derecho a la seguridad social, el derecho al trabajo y a condiciones equitativas y satisfactorias en su labor, a la protección contra el desempleo, a la sindicalización, a una remuneración equitativa y satisfactoria que asegure una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otro medio de protección social. Todo ser humano tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, en especial la alimentación, el vestido, la vivienda y la educación, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; asimismo la asistencia a la maternidad y la infancia⁸.
- 4) *derechos de los pueblos o de solidaridad*, que comprende: la autodeterminación; la independencia económica y política; la identidad nacional y cultural; la paz; la coexistencia pacífica, el entendimiento y la confianza; la cooperación internacional y regional; el desarrollo; la justicia social internacional; el uso de los avances de la ciencia y la tecnología; la solución a los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos; el cuidado del patrimonio de la humanidad; un medio ambiente de calidad que permita una vida digna⁹.

⁶ Cf. Equipo Investigación ALDU, "Legislación sobre derechos humanos", en Nuñez, Jorge, et. al., *Derechos humanos en América Latina: temas y debates*, Quito, Colección Eugenio Espejo, UNP, 1988.

⁷ Cf. Stavenhagem, Rodolfo (coord.), *Educación básica y derechos humanos*, México, Academia Mexicana de Derechos Humanos, 1989-1990.

⁸ Cf. *Genocidio económico en el Cono Sur: derechos humanos y gran capital*, Centro de Estudios y Promoción Social, Lima, Colección Praxis, núm. 13, 1978, p. 18 y 19.

⁹ Cf. Nuñez, Jorge, et. al., *Derechos humanos en América Latina: temas y debates*, Quito, Colección Eugenio Espejo, UNP, 1988.

Si bien la posibilidad de invocar la *Declaración* ha servido para denunciar y mediar la deflagración de algunos conflictos internacionales y nacionales, no ha sido suficiente para impedir la proliferación de otros tantos. Por lo mismo la guerra, que es la forma más vieja de conflicto, en sus distintas manifestaciones no ha sido detenida. Persiste asolando extensas regiones en muchos países como una espiral que se abrió hacia todos los continentes. Desplazada del escenario internacional integrado por los países económicamente desarrollados, la guerra mundial se pulverizó en las áreas de los países subdesarrollados, acabando por convertirse simultáneamente en decenas de muchas guerras menores pero con igual capacidad de destrucción.

En un primer momento, se estableció en torno a los dos bloques de poder constituidos por el este y el oeste, detrás del enfrentamiento entre los mundos capitalista y comunista. Ambos protagonizaron en el periodo de la Guerra Fría, que se inició en 1947 con la Guerra de Corea y duró hasta 1989 con la caída del muro de Berlín, los principales conflictos internacionales por el mantenimiento de sus fronteras económicas, políticas e ideológicas.

En este periodo, si bien la confrontación entre las llamadas superpotencias¹⁰ se desarrolló en el plan político entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, sus consecuencias reales se manifestaron en las respectivas áreas consideradas de influencia y políticamente estratégicas. Esta confrontación estuvo de alguna manera en el trasfondo de las luchas de descolonización¹¹ e independencia¹² en África; de las guerras de liberación del neocolonialismo en Vietnam, en Laos y Camboya en el sudeste asiático¹³; en el Medio Oriente¹⁴ y en América Latina, particularmente en los países centro-americanos. En todas estas áreas la guerra ha estado presente en algunas de sus formas: convencional, no convencional o de baja intensidad¹⁵.

En el segundo momento de esta particular modalidad de la guerra mundial, con la caída del socialismo realmente existente y la desaparición de la Unión Soviética, el panorama de las relaciones internacionales cambió radicalmente. A raíz de la guerra del Golfo en contra de Irak a principios de 1991, las grandes potencias imperialistas¹⁶ conformaron nuevamente un bloque homogéneo, alineado bajo la he-

¹⁰ Cf. Silva Michelena, José A. *Política y bloques de poder*, México, Siglo XXI Editores, 1976.

¹¹ Cf. Malek, Anuar Abdel. *La dialéctica social*, México, Siglo XXI Editores, 1975.

¹² Cf. Bertaux; Pierre, *África desde la prehistoria hasta los Estados actuales*, México, Siglo XXI Editores, Colección Historia Universal, núm. 32, 4ª edición, 1978.

¹³ Cf. Denz, Wolfgang, y Graml, Hernán (comp.), *El Siglo XX, III. Problemas mundiales entre los dos bloques de poder*, México, Siglo XXI Editores, Colección Historia Universal Siglo XXI, núm. 36, 1982.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ Cf. Vergara Meneses, Raúl, et. al., *Centroamérica: la guerra de baja intensidad*, San José, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), 1987.

¹⁶ Cf. Bobbio, Norberto, y Matteucci, Nicola, *Diccionario de política*, México, Siglo XXI Editores, p. 821-830.

gemonía norteamericana¹⁷, en contra de cualquier tentativa de conformación de liderazgos subimperialistas¹⁸ o regionales. En el interior de este bloque se localiza, ahora, la disputa entre dichas potencias para defender e incluso para ampliar sus múltiples fronteras. La multipolaridad ha reemplazado, así, al bloque bipolar.

En este marco han surgido nuevos conflictos en nuevas áreas, y los antiguos fueron redefinidos. Su particularidad radica en que el eje de la contradicción principal de los enfrentamientos internacionales gira, ahora, en torno a lo que algunos analistas clasifican como conflicto norte-sur¹⁹. Lo que en otras palabras significa la polarización entre los países ricos del hemisferio norte y los demás pobres localizados, sobre todo, en la parte sur del hemisferio.

Estos conflictos siguen estando asociados a la nueva división internacional del trabajo²⁰ y a las necesidades de control, por parte de los países industrializados, de los mercados de capitales, de consumo, de fuerza de trabajo barata y de recursos naturales estratégicos localizados fuera de sus territorios²¹ e indispensables para el mantenimiento del actual patrón de reproducción capitalista. Estas razones han substituido las razones ideológicas anteriormente existente entre los países del primer y del tercer mundos.

También a nivel nacional muchos de los conflictos internos no sólo han persistido sino que parecen incrementarse día con día. Tal es el caso en muchos países, del surgimiento de guerras civiles, regionales, interétnicas, racistas, nacionalistas, segregacionistas, separatistas o fundamentalistas, sobre todo en el medio oriente y más recientemente en áreas del antiguo bloque comunista. Además, en los países dependientes y también al interior de algunos desarrollados, los efectos de las políticas neoliberales han agudizado la lucha de clases. Las políticas de ajuste estructural, de control inflacionario y de concentración del ingreso han pauperizado a amplios sectores de la población y estimulado el crecimiento de sectores sociales marginales, que encuentran en la delincuencia y en expresiones de violencia colectiva, algunas incluso de orientación nazifascistas, su sentido existencial o la única alternativa de supervivencia. Todas estas situaciones dificultan y en algunos casos inviabilizan la paz en estas regiones y países.

¹⁷ Cf. Díaz-Callejas, Apolinar, "Nueva hegemonía en el viejo nuevo orden mundial", en Lopes Segrera, Francisco, *Los retos de la globalización: Ensayos en homenaje a Theotônio dos Santos*, UNESCO, Caracas, 1998.

¹⁸ Cf. Marini, Ruy Mauro, *Subdesarrollo y revolución*, México, Siglo XXI Editores, 1970.

¹⁹ Cf. Jun, Nishikawa, *Las relaciones norte-sur en el periodo post-guerra fría: el significado en la formación de un orden global*, en Lopes Segrera, *op. cit.*

²⁰ Cf. Fröbel, Folker, *et. al.*, *La nueva división internacional del trabajo: paro estructural en los países industrializados e industrialización de los países en desarrollo*, México, Siglo XXI Editores, 1980.

²¹ Cf. Ceceña, Ana E., y Barreda, Andrés, *Producción estratégica y hegemonía mundial*, México, Siglo XXI Editores, 1995.

A las razones anteriores es necesario agregar aun la creciente presencia, tanto a nivel internacional como nacional, de los conflictos generados por la llamada guerra de las drogas.

Todo este panorama que refleja la persistencia y el incremento de situaciones conflictivas que contradicen el espíritu de la *Declaración*, así como las constantes afirmaciones y denuncias de que el mismo es violado constantemente²² han estimulado, sin embargo, el desarrollo simultáneo de "movimientos de derechos humanos"²³. O lo que Karl Vasak también denominó "fenómeno de los derechos huma-

24. Según este autor, "desde la Segunda Guerra mundial se ha producido un prodigioso desarrollo de ideas, expresiones, modelos de conducta, normas e instituciones cuya novedad no reside tanto en su naturaleza como en la escala en que ha ocurrido. Tal desarrollo ha dado lugar a lo que puede definirse sin exageración como fenómeno de los derechos humanos"²⁵.

Aunque los derechos humanos puedan ser considerados como una cara más de Occidente, o también como una de las puntas de lanza para su expansión²⁶, es innegable que "la actualidad de los derechos humanos es conocida. No hay Estado que no la proclame constitucionalmente y no hay gobierno que no la reconozca"²⁷. Por lo mismo la progresiva institucionalización y la consecuente defensa y promoción de la cultura de los derechos humanos tiene, en el presente, las características de un fenómeno social²⁸ constituido por "una vasta red de genuina solidaridad internacional"²⁹ con "magnitudes planetarias"³⁰. Institucionalización que ocurre siempre que determinadas ideas alcanzan cierto grado de claridad y organicidad, dando lugar así a acciones controladas y al surgimiento de profesionales especializados³¹.

Las afirmaciones anteriores nos permiten constatar que, efectivamente desde que la *Declaración* fue sancionada, ha ocurrido una intensa organización mundial en defensa de los derechos humanos. Su

²² Leschener, Norbert, "Los derechos humanos como categoría política", en Núñez, *op. cit.*

²³ Hinkelammert, Franz J., "Democracia, estructura económico-social y formación de un sentido común legitimado", en Coraggio, José L., y Deere, Carmen D. (coord.), *La transición difícil: la autodeterminación de los pequeños países periféricos*, México, Siglo XXI Editores, 1986.

²⁴ Vasak, Karel, "Prólogo", en Vasak, Karel. (comp), *Las dimensiones internacionales de los derechos humanos*, Barcelona, Serbal-UNESCO, vol. I, 1984, p. 13.

²⁵ *Idem.*

²⁶ Cf. Correa C., Dario Hernán, "Algunos problemas relacionados con el tema de la reformulación de la causa de los derechos humanos", en Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), *Hacia una reconceptualización de los derechos humanos*, Cartagena, Colombia, 1994.

²⁷ Cf. Leschener, *op. cit.*

²⁸ Cf. Dukheim, E., *Las reglas del método sociológico*, Varias Editoras.

²⁹ Rojas, Fernando, "Derechos humanos y crítica social, en América Latina: Desencuentros y reencuentro. Es imperativo una nueva declaración de los derechos humanos del hombre y de la sociedad", en Núñez, Jorge, et. al., *Derechos humanos en América Latina: temas y debates*, Quito, Colección Eugenio Espejo, UNP, 1988, p. 44.

³⁰ Cf. Bobbio, Norberto, *El tiempo de los derechos*, Madrid, Editorial Sistema, 1991.

institucionalización se fue haciendo posible en la medida en que es una propuesta de carácter moral respaldada: a) por una clara filosofía que delinea sus objetivos y orienta sus acciones; b) por un Corpus de Derecho Internacional responsable de un conjunto de normas y mecanismos jurídicos internacionales y nacionales que la formalizan y ejecutan; c) por una amplia red de órganos e instituciones oficiales y no oficiales, de funcionarios, colaboradores, activistas y simpatizantes que la representan, promueven y protegen.

Junto al conocimiento detallado de como dicha institucionalización se encuentra actualmente organizada en sus aspectos formales, es importante articular una comprensión integrada de la misma, que resalte, a la vez, su magnitud y las constantes posibilidades de desarrollo. Para ello es necesario tener presente que cuando se habla de derechos humanos se hace referencia a los principios de la *Declaración* que regulan sobre todo "las relaciones entre el Estado y el ciudadano"³² y que tienen sus fundamentos en la concepción iusnaturalista racionalista o moderna del Estado liberal, como es la idea de los límites de los poderes de dicho Estado, o el llamado Estado de derecho.

Para la doctrina del Estado liberal, entendido también como Estado limitado, el Estado de derecho constituye la razón de su accionar ya que él o más "concretamente aquellos que en un determinado momento histórico detentan el poder legítimo de ejercer la fuerza para obtener la obediencia a sus mandatos, deben respetar no invadiéndolos y garantizarlos frente a cualquier intervención posible por parte de los demás"³³. Así cuando, desde esta concepción, se habla de los derechos humanos se esta haciendo referencia a los límites de "un Estado en que los poderes públicos son regulados por normas generales y deben ser ejercidos en el ámbito de las leyes que los regulan"³⁴. Es por esto lo que forman parte del Estado moderno un conjunto de "mecanismos constitucionales que impiden u obstaculizan el ejercicio arbitrario e ilegítimo del poder y dificultan o frenan el abuso, o su ejercicio ilegal"³⁵.

Entre los mecanismos más importantes comprendidos bajo el concepto de Estado de derecho están: 1) el control del poder ejecutivo por parte del poder legislativo(...), 2) el control eventual del parlamento en ejercicio y del poder legislativo ordinario por parte de una corte jurisdiccional, a la que se pide el establecimiento de la constitucionalidad de las leyes; 3) una relativa autonomía del gobierno local en todas

³¹ Cf. Bagú, Sergio, *La Idea de Dios en la sociedad de los hombres*, México, Siglo XXI Editores, 1989.

³² Huhle, Fainer, "La violación de los derechos humanos, ¿privilegio de los Estados?", en *Memoria*, Boletín Informativo del DIML, núm. 5, Nurbenberg, 1993.

³³ Cf. Bobbio, *op. cit.*

³⁴ *Idem.*, p. 18

³⁵ *Idem.*

sus formas y grados frente al gobierno central; 4) un poder judicial independiente del poder político³⁶. Todos estos mecanismos "tienen el propósito de defender al individuo de los abusos del poder"³⁷

Por lo tanto "para el pensamiento liberal, la libertad individual está garantizada, no sólo por los mecanismos constitucionales del Estado de derecho, sino también porque al Estado se le reconocen funciones limitadas en el mantenimiento del orden público interno e internacional"³⁸.

Según los fundamentos jurídico-políticos del Estado moderno, a éste le corresponde el monopolio legítimo de la representación de los ciudadanos, de tal suerte que sólo a él dirigen sus reclamos en la medida en que lo reconocen como legítimo representante del bien común. Y vinculado al desempeño de estas funciones es que el Estado detenta, también, el monopolio del uso de la violencia, que es el que a su vez, se encuentra regulado precisamente por la noción de Estado de derecho.

Sin entrar en la discusión sobre la naturaleza y las determinaciones del Estado de derecho hay que tener presente los aspectos de esta noción que enmarcan la consideración del concepto de derechos humanos y, que según las aportaciones de los juristas Labastida y Jardín, son, en síntesis los siguientes:

- 1) "el Estado de derecho emerge en el instante en que la soberanía se autorregula al expresarse jurídicamente en una *Constitución* escrita o no escrita, en el supuesto, (...) de que dicha soberanía connota la voluntad del pueblo para otorgarse una organización en todo lo relacionado con la cosa pública;
- 2) el gobierno, en cambio, es el aparato destinado por la *Constitución* al ejercicio de las funciones del Estado;
- 3) en consecuencia, entre Estado y gobierno tendrá que existir una armonía que lo afirme al realizar el mandato social imbibido en la soberanía constituida en Estado;
- 4) tal soberanía puede romperse cuando los titulares de los órganos del gobierno, desviados por intereses ajenos, los conducen por senderos contraconstitucionales, creándose así un gravísimo conflicto entre gobierno y Estado, por cuanto el primero se transforma en ilegal e ilegítimo al violar el consenso jurídico que da significación y validez al Estado de derecho"³⁹;
- 5) "el postulado del Estado de derecho no se limita a la vinculación meramente formal del poder estatal al derecho y a la ley o a la posibilidad de que tribunales independientes controlen las ac-

³⁶ *Ibid.*, p. 19.

³⁷ *Idem.*, p. 21.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Labastida, Horacio, "Constitución y anticonstitución", en *La Jornada*, México, 7 de febrero de 1997.

ciones del Estado. Abarca el compromiso del poder estatal para con los principios de Justicia. El Estado de derecho debe tener validez para cualquier persona en cualquier situación⁴⁰.

Por lo tanto en la cuestión de los derechos humanos, está en juego la obligación negativa y positiva⁴¹ del Estado para garantizar a los ciudadanos su vigencia. En una relación de este tipo, como el Estado tiene la responsabilidad de su garantía frente a los ciudadanos, es considerado el actor principal de los referidos derechos. Este monopolio estatal se deriva del sistema jurídico y también de una necesidad política de no reconocer otro garante más que de el Estado⁴². En consecuencia en la medida en que el Estado, a través de sus representantes, actúa irrespetándolos o transgrediéndolos, viola estos derechos, violando también el Estado de derecho.

Por ello cuando el Estado y sólo el Estado transgrede la esfera de acción delimitada por los derechos humanos de los ciudadanos, se habla de violación de los derechos humanos⁴³. No se refiere, por lo tanto, a delitos ya que estos los cometen las personas particulares⁴⁴, sino a la forma como se desempeña el Estado al realizar el encargo social de defender a los derechos de cada uno de los ciudadanos. La cuestión de los derechos humanos se inscribe, así, en el ámbito del poder legal, de la correlación de fuerzas entre el Estado y la persona o las personas, en su condición de ciudadanos por lo que el o los sujetos de los derechos humanos son siempre sujeto o sujetos jurídicos.

Por todo lo anterior, se puede decir que el concepto de derechos humanos, es en síntesis, el "conjunto de facultades e instituciones que concretan exigencias de libertad, dignidad e igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos tanto a nivel nacional como internacional"⁴⁵.

En torno al concepto de derechos humanos integrado por todos estos elementos, es que paulatinamente se fueron formulando Declaraciones, Pactos, Protocolos, Convenciones, Proclamaciones y recomendaciones referentes a las áreas contempladas en la *Declaración* y que en conjunto conforman un amplio Sistema Internacional de los Derechos Humanos que los garantizan, encabezado por la Organi-

⁴⁰ Jardí, María Teresa, "Construir regímenes de derecho, juntos", en *La Jornada*, México, 5 de diciembre de 1995.

⁴¹ Derechos por prestación negativa, de omisión o de no hacer conductas violatorias o impeditivas del derecho que titulariza el sujeto activo de los derechos humanos. Ejemplo tanto el Estado como lo demás hombres tienen la obligación de abstenerse de dañar la vida o la salud ajenas. Derechos de prestación positiva de dar o hacer algo, obliga al Estado a promover o proporcionar oportunidades de empleo, servicios de salud, educación, etc. Cf. Bidart Campos, Germán, J., *Teoría de los derechos humanos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

⁴² Cf. Huhle, *op. cit.*

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Cf. Concha, Miguel, *Los derechos políticos como derechos humanos*, en González Casanova, Pablo, y Cadena R., Jorge (coord.), *Primer informe sobre la democracia México: 1988*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias-UNAM / Jornada Editores, 1994.

zación de las Naciones Unidas, dicho sistema funciona internacionalmente como un gran paraguas bajo el cual se articulan, en distintas modalidades, todas las demás instituciones, organizaciones y redes internacionales, nacionales, regionales y locales. Estructuran este paraguas dos ejes fundamentales según sus aspectos normativo y organizacional.

Los aspectos normativos más relevantes a los que se refiere la legislación existente según la sistematización elaborada por Eduardo Rabossi⁴⁶ son: "la libre determinación de los pueblos; la independencia de los países y los pueblos coloniales; la eliminación de variadas formas de discriminación, prejuicio e intolerancia; la crítica y eliminación del apartheid; la promoción de la condición de la mujer, de los niños de los jóvenes, de los ancianos y de los discapacitados; la abolición de la esclavitud y de práctica análogas; la protección de la vida, la libertad y la seguridad de las personas; la protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles inhumanas o degradantes; la protección de la igualdad en la administración de la justicia; la situación de los refugiados; la abolición de formas de trabajo forzoso u obligatorio; la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; la libertad de pensamiento y expresión; la libertad de asociación y a la vigencia de los derechos sindicales; la promoción del ejercicio de los derechos políticos; el acceso a fuentes de trabajo; al sistema educativo; a un sistema adecuado de salud; a un nivel de vida adecuado; a la cultura; a los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad; a la paz mundial; al desarrollo; a la participación y a la utilización del progreso científico y tecnológico"⁴⁷.

La normatividad anterior se encuentra respaldada por un conjunto organizacional integrado por tres tipos distintos de mecanismos, entre los cuales, según el mencionado autor⁴⁸ destacan:

1. El conjunto de órganos y procedimientos que se ocupan específicamente de la problemática de los derechos humanos en la Organización de las Naciones Unidas que son:

Por un lado, la Asamblea General, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC)⁴⁹, la Oficina del Alto Comisionado Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, la Secretaría y las Comisiones Orgánicas del Consejo Económico y Social que a su vez tiene a su cargo la Comisión de Derechos Humanos, el Grupo de Trabajo encargado de examinar situaciones que revelan violaciones persistentes a los derechos humanos y el Grupo de Trabajo sobre desapariciones forzadas e involuntarias etc.

Por otro lado, están las Convenciones Internacionales que han establecido otros órganos que se encargan también de los derechos humanos como el Comité contra la Tortura; Comité para la

⁴⁶ Cf. Rabossi, *op. cit.*, p. 201.

⁴⁷ *Idem.*

⁴⁸ *Ibid.*

Eliminación de la discriminación Racial; el Comité de los Derechos Humanos; la Subdivisión para el Adelanto de la Mujer.

En *tercer lugar* están los órganos subsidiarios de la Asamblea General entre ellos el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); la Agencia de Ayuda para los Palestinos del Medio Oriente (UNRWA); la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR); el Comité Especial en Contra del Apartheid; el Comité Especial sobre el Cumplimiento de la *Declaración sobre la Concesión de Independencia de los Pueblos Coloniales*, etc.

Por último, están los foros, las cortes y sistemas regionales continentales, que colaboran con los órganos anteriores en la protección a los derechos humanos como la Corte Europea de Derechos Humanos y el Consejo de Europa; la Comisión de Derechos Humanos de la OEA, la Corte Interamericana de Derechos Humanos y el Pacto de San José Costa Rica; la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos de la Organización de los Estados Africanos, (OUA)⁵⁰.

2. Las organizaciones internacionales de carácter no formal involucradas en la promoción y protección de los derechos humanos como la Amnesty International, la Comisión Internacional de Juristas y el Comité Internacional de la Cruz Roja.
3. Las organizaciones no gubernamentales (ONGs) organizaciones independientes, de amplitud internacionales, nacionales, regionales o locales, integradas por civiles, que colaboran de manera significativa en la promoción y defensa de los derechos humanos⁵¹.
4. Las Comisiones Nacionales, de los Estados, de los Municipios o de las ciudades, creadas por los respectivos gobiernos, que son organismos oficiales de procuración, defensa y promoción de los derechos humanos y que funcionan de manera articulada con todos los demás órganos e instituciones oficiales de promoción e impartición de justicia locales, regionales y nacionales.

A los espacios y mecanismos anteriores se han sumado progresivamente otros más, estimulados por la globalización. Los tratados de cooperación internacional que han sido establecidos entre ciertos grupos de países como son los tratados de Maastrich, el TLC y el Mercosur, han incluido entre sus cláusulas el respeto a los derechos humanos. En este caso su presencia es una forma de proteger la libre circulación, en el área común, de los ciudadanos originarios de dichos países y de presionar a los go-

⁴⁹ Organismo conformado en 1946 y responsable por la creación de la Comisión de los Derechos del Hombre.

⁵⁰ Para una visión amplia sobre la situación de las instancias de promoción y procuración de los derechos humanos en África véase: Carver, Riccard, y Hunt, Paul, *Instituciones de derechos humanos en Africa*, México, Comisión de Derechos Humanos, 1992.

⁵¹ Cf. Rabossi, *op. cit.*, pp. 203-204.

bios que los integran, a que respeten el Estado de derecho⁵². Con lo que buscan, así, evitar conflictos sociales nacionales e internacionales que pueda comprometer a los intereses de todos.

A partir de los principios de la *Declaración* este conjunto de normas apoyadas con las anteriores organizaciones garantiza a cualquier persona o a grupo de personas, independientes, organizados o representados, la posibilidad de acudir ante éstas para presentar denuncias o solicitar resoluciones cuando sus derechos como seres humanos⁵³, como ciudadanos, como clase social o como pueblos hayan sido violados por las instancias oficiales.

Este gran paraguas internacional de defensa mundial, que protege e integra la comunidad conformada por instituciones, organizaciones, actores sociales, activistas y simpatizantes que luchan por los derechos humanos en todos los lugares del planeta, enfrenta, a pesar de su magnitud, problemas para asegurar su efectiva vigencia.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, por su mismo carácter de *Declaración* no tiene fuerza de ley para los países firmantes. Por ello su espíritu ha sido vertido en diversos convenios, convenciones y pactos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el conjunto de la comunidad de los estados participantes. Sólo bajo estas formas es posible establecer "los mecanismos básicos para el ejercicio de una vigilancia internacional sobre el cumplimiento de los compromisos acordados. De igual manera, obliga a los Estados signatarios para que informen pública y periódicamente sobre la situación de los derechos humanos (...) en su jurisdicción⁵⁴.

A pesar de que todos los Estados miembros de las Naciones Unidas hayan firmado la *Declaración* pueden, en función de sus intereses, optar por firmar o no las Distintas Convenciones, o sea que el hecho que sean signatarios de éstas, no garantiza que las respeten⁵⁵, y más el hecho que no los respeten, paradójicamente no significa que no los hayan reconocidos.

Hasta el momento parecía haber pocas condiciones para revertir esta situación. El Corpus Jurídico del Derecho Internacional que instrumenta los principios de la *Declaración* ha carecido de poder coercitivo, toda vez que no existía en el orden internacional un órgano directo controlador y fiscalizador con

⁵² Ejemplos de lo anterior son: declaraciones de los laboristas, después de su victoria en las elecciones de mayo de 1997, de que sería incorporada a la legislación británica la *Convención Europea sobre los Derechos Humanos*, Cf. "Discurso de Isabel II: prioridad a empleo y educación, en el programa laborista"; y la solicitud de ONGs. mexicanas a la Unidat Europea para que presione al gobierno mexicano para que detenga el incremento de violaciones a estos derechos. Cf. "Enviaron una carta donde señalan varios casos: piden ONG a la EU intervenga ante violaciones a los derechos humanos", en *La Jornada*, México, 15 de mayo y 10 de junio de 1997.

⁵³ Como ejemplo de esta posibilidad véase: Mergier, Anne Marie, "Destrozan en la ONU el informe oficial sobre tortura, por teórico, impreciso y carente de datos", en *Proceso*, México, núm. 1070, 4 de mayo de 1997.

⁵⁴ *Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños*, México, Comisión Justicia y Paz.

⁵⁵ Cf. Huhle, *op. cit.*

capacidad de exigibilidad sobre las acciones violatorias de un Estado⁵⁶. En este sentido se ha insistido en que "las acciones de los órganos existentes tienen apenas un carácter moral, llamando la atención del Estado infractor y de la comunidad internacional para que cese la violación, aun cuando se trata de casos dramáticos, flagrantes y notoriamente reconocidos"⁵⁷

Estas presiones, desde luego, impactan a los gobiernos señalados, no tanto por razones de orden moral, sino económicas, toda vez que les preocupa el deterioro de su imagen internacional frente al posible capital inversionista, que rehuye las áreas con conflictos sociales. Son conocidos los múltiples recursos que los gobiernos transgresores utilizan para recuperar o contrarrestar esta imagen en el exterior, con campañas para desacreditar la información que circula en los foros internacionales⁵⁸.

La dificultad para que el Derecho Internacional, que norma la obligatoriedad del respeto a los derechos humanos, establezca mecanismos supra estatales que controlen las acciones violatorias a los mismos, estriba en el concepto de soberanía nacional⁵⁹ que tiene como núcleo el principio de la no intervención en los asuntos de responsabilidad interna de cada Estado⁶⁰. Para W. Domelles, es este concepto irrestricto de soberanía nacional, lo que "impide la acción efectiva de los organismos creados por la comunidad internacional para la defensa de los derechos humanos, defensa fundamental cuando se trata de asegurar la paz y la seguridad internacionales"⁶¹.

Sin embargo, pese a todo lo anterior el inicio del punto de inflexión de esta situación ha sido marcado con la creación de la Corte Internacional Permanente aprobada por 120 Estados integrantes de las Naciones Unidas reunidos, el 17 de julio del año en curso, en Roma⁶². La función de esta Corte es precisamente "investigar y juzgar algunos de los más graves crímenes de genocidio, de guerra y de lesa humanidad que se cometan en el futuro"⁶³, a pesar de las limitaciones de este instrumento, se podrá sin embargo en el futuro "enfrentar la impunidad de que gozan y seguirán gozando por un tiempo los tiranos y los déspotas, los violadores de derechos humanos y del derecho humanitario"⁶⁴.

⁵⁶ Cf. Stavenhagem, *op. cit.*, p. 39.

⁵⁷ *Idem.*

⁵⁸ "El deterioro, por el incremento de violación a derechos humanos: Livedh. Campaña de México contra su mala imagen en el exterior", en *La Jornada*, México, 22 de junio de 1997.

⁵⁹ Cf. López Segre, *op. cit.*

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ Cf. Domelles, *op. cit.*, p. 38.

⁶² Cf. Tinajero Esquivel, "La Corte Penal Internacional", en *La Jornada. Derechos Humanos y ciudadanía*, México, núm. 23, 20 de agosto de 1998.

⁶³ *Idem.*

⁶⁴ Gallón Giraldo, Gustavo, "La Corte Penal Internacional: un importante legado para nuestras nietas", en *La Jornada. Derechos humanos y ciudadanía*, México, núm. 24, 17 de septiembre de 1998.

Aun careciendo del carácter de obligatoriedad así como de las facultades jurisdiccionales absolutas sobre las acciones de los Estados, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* tiene importancia histórica como documento moral, de referencia internacional. Con ella se inicia la promoción de una cultura alternativa, verdaderamente respetuosa de los derechos de la persona humana. Cultura que marca la posibilidad de la construcción de una nueva ética global que suprima los regímenes y gobiernos autoritarios, arbitrarios e injustos, en busca de la construcción de una cultura global de paz.

II.2. DERECHOS HUMANOS: ANTÍDOTO PARA GOBIERNOS AUTORITARIOS

La cuestión de los derechos humanos empieza a configurarse, adquirir notoriedad y relevancia nacional e internacional a partir de la mitad de la década de los sesenta, estimulado por factores distintos pero, a la vez, históricamente interdependientes.

Uno de ellos, de naturaleza jurídica, fue la instrumentación legal de la *Declaración*. Después de casi veinte años que la misma había sido publicada, la *Declaración* permanecía todavía como un documento sin ningún valor jurídico⁶⁵. Eran derechos pero carentes y vacíos de poder. Esta situación se rompe a partir de 1966. El primer paso en este sentido fue, en este mismo año, la aprobación del *Pacto de los Derechos Civiles y Políticos*, -que cuenta desde entonces con dos Protocolos Facultativos uno, relativo a la eliminación de la pena de muerte y otro a la potestad de presentar demandas individuales ante el Comité de los Derechos humanos- y, el Pacto el de los *Derechos Económicos, Sociales y Culturales* cuyo *Protocolo Facultativo* permanece todavía en borrador.

Dichos pactos son instrumentos que apoyan a la *Declaración* en el sentido de especificar y detallar su contenido. Forman con ella "el sistema universal de derechos humanos, y cumplen, por tal razón, un papel equiparable al que desempeñan los textos constitucionales en los sistemas jurídicos naciona-

les"⁶⁶.

El siguiente paso fue el reconocimiento por parte de la Asamblea General de la ONU, de la necesidad de redactar un instrumento con valor jurídico para obligar a los estados miembros a asumir la responsabilidad en el cumplimiento de los Derechos Humanos. Así, en 1968, en Teherán, se emitió la *Declaración (Declaración de Teherán)* que señala la obligatoriedad de acatamiento de los principios de la *Declaración* por todos los países miembros de la ONU.

⁶⁵ Cf. Equipo Investigación ALDU, *op. cit.*, p. 98.

⁶⁶ Cf. Rabossi, *op. cit.*, p. 200.

El segundo elemento, de naturaleza política, está asociado a las necesidades de recomposición tanto del sistema productivo capitalista y de la división internacional del trabajo, como a las redes de dominación del imperialismo norteamericano, que habían sido articuladas, al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Sus repercusiones en América Latina significaron el cierre de la etapa de las revoluciones democrático-burguesas en los diferentes países de la región.

Escapa a los propósitos de este trabajo ahondar en las particularidades de este proceso, tema que ha sido y sigue siendo detalladamente analizado de manera global, según sus orientaciones históricas generales y las peculiares manifestaciones asumidas en cada país. Sin embargo, aun corriendo el riesgo de las simplificaciones, destacamos las tendencias más generales a las cuales están asociadas, en este período, el origen y el accionar de los movimientos sociales en dichos países

El inicio de la década de los años sesenta y setenta marca un punto de inflexión en la historia del continente. La dificultad de la economía mundial en mantener el ritmo de crecimiento alcanzado desde el final de la Segunda Guerra Mundial repercutió también en las dependientes economías de América Latina. Los gobiernos populistas y desarrollistas, "esa forma de Estado y de política que consistía en dar cabida ampliamente y al mismo tiempo a las demandas de los grupos industrializadores, de los sectores medios, de la clase trabajadora y de las masas populares"⁶⁷ entraron en crisis ante las dificultades de proseguir el proyecto de desarrollo nacional democrático. Su estrategia había sido convertir, desde el Estado intervencionista, "a la industria en el principio axial de la reproducción capitalista"⁶⁸, apoyada en el excedente del sector agrario-exportador y en políticas de sustitución de importaciones, de incremento del comercio exterior y expansión del mercado interno⁶⁹. Estrategia que se topó con dificultades para generar mecanismos autónomos de acumulación, ampliar y diversificar el mercado interno y resolver los crecientes déficits en la balanza de pago.

Solucionar estos desequilibrios implicaba cortar los vínculos con la "intermediación del imperialismo, con el capital extranjero y con las empresas transnacionales"⁷⁰. Medidas que significaban, en otras palabras, romper a la vez con el carácter dependiente de estas economías y avanzar hacia el desarrollo del capitalismo autónomo, promoviendo la modernización por la vía democrática, orientada por la participación y la satisfacción de los intereses de amplios sectores sociales.

⁶⁷ Zermeño, Sergio, y Cuevas, Aurelio (coord.), *Movimientos sociales en México*, México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM, 1990, p. 8.

⁶⁸ Cf. Sotelo Valencia, Adrián, *México: dependencia y modernización*, México, Editorial El Caballito, 1993, p. 26.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

La imposibilidad de resolver, en este sentido, las agudizadas contradicciones entre capital y trabajo, acabó por agotar el llamado modelo de "desarrollo hacia dentro", arrastrando al colapso los gobiernos populistas⁷¹ y desarrollistas⁷² así como la alianza de clases que los sostenían.

Lo anterior dio paso a un nuevo patrón de acumulación de capital y a la recomposición del bloque histórico, ahora bajo la hegemonía de la fracción de la burguesía nacional integrada al capital internacional. Se canceló así, en las formaciones sociales latinoamericanas, el ciclo caracterizado por las políticas orientadas a promover el desarrollo nacional con la participación popular. A partir de entonces la profundización del capitalismo⁷³ con la consiguiente "modernización industrial de las sociedades en la perspectiva de disminuir las distancias respecto al primer mundo"⁷⁴ fue encausada por la vía conservadora y apoyada en el autoritarismo. En el cuadro de las transformaciones anteriores, como comenta Sotelo, no fue "casual entonces que la década de los sesenta abonara el terreno para incubar las condiciones del futuro proyecto neoliberal"⁷⁵ en la región.

En este sentido la emergencia y la presencia de los gobiernos militares en casi todos los países en América Latina, entre las décadas de sesenta y setenta, inauguraron la nueva coyuntura caracterizada por las drásticas modificaciones en todos los ámbitos del edificio social.

Mientras que en la infraestructura económica, propiciaron el ahondamiento de la dependencia promovida por la apertura y la asociación de la economía nacional al capital y al mercado internacional y en el plano jurídico con la supresión del Estado de derecho y de las garantías individuales básicas. La supremacía del poder ejecutivo, con la concentración de los poderes legislativo y judicial acabaron consecuentemente, por suprimir el régimen democrático representativo y las elementales formas de libre manifestación, expresión y asociación política. Culturalmente esta etapa fue marcada por la ideología de la doctrina de seguridad nacional que legitimó el terror y el miedo, ambos consecuencia de la arbitrariedad y la impunidad legal ejercida desde el mismo estado a través de sus aparatos represivos e ideológicos, por medio de los cuales buscó la eliminación física de los "sujetos acusados" de ocasionar problemas objetivos al régimen⁷⁶.

⁷¹ Cf. Ianni, Octávio, *O colapso do populismo no Brasil*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

⁷² Cf. Marini, Ruy Mauro, "Crisis del desarrollismo", en Marini, Ruy Mauro, y Millán, MARGARA (coords.), *La teoría social latinoamericana. Tomo II: subdesarrollo y dependencia*, México, Editorial El Caballito, 1994.

⁷³ Cf. O'Donnell, Guillermo, et. al. (editores), *Transições do regime autoritário no Sul da Europa*, Sao Paulo, Vértice, 1988.

⁷⁴ Sader, Emir, "Estado y hegemonía: la crisis latinoamericana", en Marini, Ruy Mauro, y Millán, MARGARA (coords.), *La teoría social latinoamericana. Tomo II: subdesarrollo y dependencia*, México, Editorial El Caballito, 1994, p. 127.

⁷⁵ Cf. Sotelo, op. cit., p. 34.

⁷⁶ Cf. Gomis, Redi, et. al., "Reflexiones sobre la política del terror: Guatemala", en *Cuadernos de nuestra América*, La Habana, Centro de Estudios sobre América, vol. I, núm. 0, julio-diciembre de 1983. Según Gabriel Aguilera Peralta, el objeti-

Todas estas medidas trataron, en síntesis, de adecuar dichas sociedades "para forjar un nuevo patrón de reproducción y de organización social cuyo objetivo consistió, (...) en generalizar la explotación del trabajo asalariado y en promover la especialización de los sistemas productivos en las actividades exportadoras, sobre todo en las actividades más rentables y dinámicas como la industria automotriz, la petroquímica, las telecomunicaciones, las maquiladoras, etc. mediante la incorporación de modernas tecnologías (biotecnología, microelectrónica, nuevos materiales, ingeniería genética, etc.); el debilitamiento de los sindicatos y la flexibilización de las relaciones laborales e industriales"⁷⁷.

Estas transformaciones no ocurrieron sin la resistencia y oposición de las fuerzas democráticas y de izquierda, integradas por fracciones de la pequeña burguesía, de la clase media y por sectores obreros y populares que habían puesto sus aspiraciones y expectativas en la posibilidad de cambio y de desarrollo de la sociedad, mediante profundas reformas estructurales instrumentadas, no por gobiernos autoritarios y si de corte reformista, socialdemócratas⁷⁸ y en algunos casos revolucionarios.

En la mayoría de estos países los medios de resistencia de estos sectores fueron las formas tradicionales de organización. Sin embargo cualquier presión en contra del "modelo de desarrollo asociado", acabó siendo progresivamente eliminada por la represión. Estas formas y espacios de organización fueron así, en su mayoría, desmovilizados, cerrados o proscritos y muchos de sus líderes o representantes asesinados, desaparecidos, presos, torturados o tuvieron que marcharse y vivir en el exilio.

De "congelar el espacio de la política y el espacio de las instituciones de participación pública"⁷⁹ se encargó el Estado, a través del régimen de los gobiernos militares instalados en la mayoría de los países de América Latina. El estado también bajo las formas de gobierno llamadas nazis y fascistas, inspirado en la llamada doctrina de seguridad nacional pasó a atacar abiertamente a todas las manifestaciones de resistencia social. Esta forma de guerra nacional, declarada desde el Estado militarizado en contra de la sociedad civil, ha sido denominada de Terrorismo de Estado⁸⁰ o de Estado de contrainsurgencia⁸¹.

vo del terror es el control de un universo social dado a través de la intimidación inducida por los actos de destrucción. Gomis, *op. cit.*, p. 121.

⁷⁷ Cf. Soleto, *op. cit.*, p. 34.

⁷⁸ Cf. Salles, Severo de A., *Brasil: transición a partir de un régimen autoritario (1968-1979)*, Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, 1995.

⁷⁹ Cf. Zermeño, *op. cit.*

⁸⁰ Equipo de Investigación ALDU, "El contexto latinoamericano y los derechos humanos: dictaduras, democracia, la paz en Centro América y la deuda externa", en Nuñez, Jorge, *et. al.*, *Derechos humanos en América Latina: temas y debates*, Quito, Colección Eugenio Espejo, 1988, p. 120.

⁸¹ Marini, Ruy, "La cuestión del Estado en las luchas de clases de América Latina", en *La militarización del Estado latinoamericano (algunas interpretaciones)*, Gaspar G. (comp.), México, Cuadernos de Teoría y Sociedad, Universidad Autónoma de México, UAM, s/f, p. 79.

En estas circunstancias las formas tradicionales de organización se replegaron hacia nuevos espacios y también aun hacia áreas reducidas de acción, reorganizándose en torno a demandas puntuales. Este desplazamiento acabó por propiciar el ejercicio de nuevas prácticas, nuevas formas de asociación, de articulación y de accionar colectivas que fueron progresivamente ensayadas y muchas consolidadas como alternativas de contrahegemonía. De esta manera, la resistencia logró persistir y rearticular progresivamente sus redes. Inicialmente en escenarios discontinuos y con actores heterogéneos: el barrio, algunas iglesias, los vecinos, núcleos de mujeres, de estudiantes, de obreros, familiares de perseguidos o desaparecidos políticos, grupos de profesionistas etc. Posteriormente también en coordinación con organizaciones político-militares como en algunos países de Centro América. Unía a todos sus demandas centradas en las necesidades y exigencias de la vida cotidiana y local y la crítica a la política nacional. Esta dinámica fue mezclando, en forma creciente, las demandas particulares e inmediatas con otras más generales como el fin de las dictaduras y el retorno de la democracia.

Muchos son los factores internos y externos que, sumados a la presión internacional, pueden considerarse decisivos para forzar, en los países con gobiernos militares, a que éstos regresen a sus cuarteles. Esta etapa que, de acuerdo con las condiciones históricas de los países que la vivieron, asumió tiempos y modalidades políticas distintas, ha sido denominada de proceso de distensión o de transición a la democracia⁸².

En palabras de O'Donnell, la etapa se caracterizó, por adoptar "la forma de un proceso que empieza cuando ocurren modificaciones en el régimen político, las cuales se traducen en continuos cambios en las reglas del juego político, que a su vez son severamente cuestionadas dejando así de existir reglas estables. Este período de transición se termina cuando se estabilizan relativamente esas reglas; el régimen exhibirá entonces una nueva configuración, que podrá ser de tipo semejante o distinto a aquél del inicio de la transición"⁸³.

Entre quienes analizan los regímenes militares en el continente, no existe acuerdo sobre la causa prioritaria, que puede ser considerada decisiva para su declive, o que este en el origen de la transición o de la redemocratización.

Las explicaciones existentes pueden ser agrupadas según Salles⁸⁴, en torno a tres versiones. La primera, denominada estratégico-conservadora que sostiene la incapacidad de los militares de administrar lo económico por lo que se anticiparán y controlan el proceso de transición evitando, con ello, dete-

⁸² Cf. Salles, *op. cit.*

⁸³ Cf. O'Donnell, *op. cit.*

⁸⁴ Cf. Salles, *op. cit.*, p 50.

riorar su imagen. La segunda, es la visión economicista estructural-crítica y se centra en la determinación de los elementos económicos internos y externos y particularmente en las repercusiones de los efectos de la crisis de la economía mundial. La tercera visión, que analiza dialécticamente las contradicciones entre las políticas económicas instrumentadas por los gobiernos militares y las respuestas políticas y sociales que generaran. Esta visión, rescata el papel de "los movimientos sociales vinculados a las clases subalternas así como los movimientos más amplios en favor de los derechos humanos y de la democracia que surgieron en el período considerado"⁸⁵, toda vez que si "bien ellos no son su causa inmediata, sobredeterminan las propuestas para la distensión"⁸⁶.

En los países con gobiernos militares estos movimientos contribuyeron de manera significativa, a través de la presión constante y creciente de sus demandas, de sus críticas y movilizaciones, a obligar a los gobiernos a redefinir continuamente el marco legal y, con él, las reglas del juego político hasta restablecer nuevamente todas las modalidades y etapas regulares y reales de la democracia liberal representativa.

En este contexto, la necesidad y la cultura de los derechos humanos se instaló en toda América Latina. En el marco de violencia y represión política se organizaron los primeros grupos sociales que enarbolaron la bandera de los derechos humanos. Protegidos por ella, a partir de la segunda mitad de la década del sesenta, se dedicaron a denunciar y a interpelar a los gobiernos militares y autoritarios. Al principio, tímida y aisladamente a nivel nacional, pero también y de manera cada vez más contundente, sobre todo, ante algunos foros internacionales.

Sus demandas estaban inicialmente dirigidas hacia la defensa de los derechos civiles y políticos y por el pleno establecimiento del Estado de derecho y con él de todas las garantías y libertades individuales, entre ellas de manera especial, la libertad de expresión, respeto a los presos políticos, supresión de la tortura y la reparación de los desaparecidos políticos. Derechos que sólo podrían ser garantizados plenamente por un régimen democrático.

Como forma de lucha las exigencias por el respeto a los derechos humanos fueron ganando progresivamente el consenso y la aprobación de agrupaciones y movimientos sociales y juntos fueron poco a poco construyendo un nuevo camino de organización, de expresión y de hacer política de la sociedad civil⁸⁷.

⁸⁵ *Idem.*

⁸⁶ *Ibid.*, p. 52.

⁸⁷ Cf. Pérez Esquivel, Adolfo, "Los derechos humanos una instancia de transición hacia un orden democrático", en Núñez, Jorge, *et. al.*, *Derechos humanos en América Latina: temas y debates*, Quito, UNP, Colección Eugenio Espejo, 1988.

En estas condiciones los principios de la *Declaración*, como una especie de patrón o baremo⁸⁸ contribuyeron para juzgar la ética en la política de los regímenes militares, para apoyar la crítica social en sus formas de condena y rechazo y también como guía en el esfuerzo intelectual y práctico en contra de tales regímenes. Su divulgación empezó como aliento para no aceptar sin reflexión, por miedo o hábito, las ideas, las acciones y las relaciones dominantes, estableciendo lo que llamamos aquí de "*uso crítico*"⁸⁹ de los derechos humanos". Uso que los han convertido en un medio más "de hacer política y de intervenir positivamente en el juego político"⁹⁰

La promoción de estos derechos está vinculada, inicialmente, al surgimiento de las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) en torno a las cuales se fueron aglutinando distintos sectores sociales integrados, entre otros por las víctimas y sus familiares, académicos, juristas, activistas y cristianos⁹¹. Sobre los últimos es necesario destacar que en muchos países la promoción de estas Organizaciones contó con la significativa participación de sectores de la Iglesia Católica, sobre todo de los vinculados a los Movimientos de las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs). Como señala Salles, "por su papel en la articulación de las prácticas populares, en la construcción de un nuevo lenguaje y de una nueva identidad comunes a las clases subalternas puede ser considerada, en muchos países, como el gran partido democrático en el proceso de redemocratización"⁹².

Una visión de la historia por la demanda de los derechos humanos a través del surgimiento de Organizaciones no Gubernamentales en los diferentes países de América Latina en las últimas décadas es la siguiente⁹³

⁸⁸ Cf. Savater, Fernando, *Ética como amor propio*, España, Mondadori, 1988, p. 168.

⁸⁹ Según el concepto de crítica de Lyotard, en Navarro, Femada, *Existencia, encuentro y azar*, Morelia, Universidad Michoacana de San Miguel Hidalgo, 1995.

⁹⁰ Cf. Dornelles, *op. cit.*, p. 47.

⁹¹ Cf. Peebles Lane, Joy L., *Las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos en México: su formación y esfuerzos para realizar cambios socio-políticos*, Tesis de Licenciatura, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, 1993.

⁹² Cf. Salles, *op. cit.*, p. 376.

⁹³ Cf. Peebles, *op. cit.*, p. 19-23.

AMÉRICA CENTRAL

Costa Rica: Comisión para la Defensa de los Derechos Humanos en Centro América	1978
Guatemala: El Comité Guatemalteco de Familiares de Detenidos y Desaparecidos	1966
Honduras: Comité Para la Defensa de los Derechos Humanos en Honduras (Codeh)	1980
Nicaragua: Comisión Permanente de Derechos Humanos	1977
El Salvador: Comité de Madres y Familiares de Presos, Desaparecidos y Asesinados Políticos de El Salvador	1977
Panamá: Comité Panameño por los Derechos Humanos	1976

AMÉRICA DEL SUR

Argentina: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos	1975
Bolivia: Asamblea Permanente de los Derechos Humanos	1976
Brasil: Comisión Brasileña de Justicia y Paz	1968
Colombia: Comité de Solidaridad con los Presos Políticos	1971/72
Chile: Comité de Cooperación Para la Paz	1973
Ecuador: Comisión Ecuménica de los Derechos Humanos (Cedhu)	1978
Paraguay: Comisión Paraguaya de Defensa de los Derechos Humanos (Codehup)	1967
Perú: Servicio de Derechos Humanos de la Comisión Episcopal de Acción Social	1976
Uruguay: Servicio Paz y Justicia (Serpaj-Uruguay)	1981
Venezuela: Comité Nacional por la Libertad de los Presos Políticos	1970

AMÉRICA DEL NORTE

México: Eureka	1977
----------------	------

Como se puede ver por los datos anteriores, en la mayoría de los países las organizaciones de defensa de los derechos humanos surgen en la década de los setenta, con excepción de Guatemala, Brasil y Paraguay —países con antiguos regimenes dictatoriales— en donde surgen en los sesenta y en Uruguay y Honduras en donde surgen posteriormente en los años ochentas.

El final del llamado periodo de transición, con el restablecimiento de las democracias representativas en prácticamente todos los países de América Latina, a partir del inicio de la década del noventa, no trajo cambios significativos en relación al respeto a los derechos humanos en estos países. Es cierto que la libertad restablecida con los derechos civiles y políticos al propiciar su más amplia divulgación, generó también mayor conciencia y consecuentemente mayor número de denuncias de violación a los referidos derechos. Sin embargo, el incremento en las demandas por el respeto a los derechos humanos, así como en el número de organizaciones dedicadas a su promoción y defensa⁹⁴, pueden indicar también que si bien desaparecieron los regímenes autoritarios, las modalidades del ejercicio del poder que acompañan a las democracias representativas siguen teniendo un acentuado carácter autoritario. Por lo mismo, los gobiernos llamados ahora "democráticos" siguen siendo violadores de dichos derechos. El establecimiento de la democracia formal, no ha suprimido las viejas estructuras que históricamente reproducen su violación. Estructuras que originaron y que siguen siendo las responsables de las demandas por la defensa de los derechos humanos en América Latina.

II.3. EN DEMOCRACIAS RESTRINGIDAS,

DEMANDAS POR AMPLIOS DERECHOS HUMANOS

El papel significativo que jugó la participación popular en el proceso de la apertura política no logró ser, en la mayoría de los países, una fuerza orgánica suficiente para convertirse en una voz más entre los militares y los sectores conservadores representantes del gran capital, en las negociaciones por la transición hacia los regímenes civiles y pluripartidistas⁹⁵.

La débil presencia, o en muchos casos, la ausencia de estos sectores facilitó la articulación del régimen democrático según los moldes del autoritarismo y del conservadurismo existentes. El resultado ha sido por un lado, en el plano político, el restablecimiento de las reglas del juego de la democracia representativa liberal, con modalidades que dificultan a los sectores populares su posible constitución como mayorías a través de sus organizaciones político-partidistas. Por otro lado, en el plan económico, implicó el resguardo del actual modelo de acumulación económica y de las políticas neoliberales frente a las críticas y a su impugnación. Así como el pacto político no fue acompañado de un pacto económico

⁹⁴ Más de 150 ONGs. de Derechos Humanos de América Latina, EU, Canadá, Filipinas, Camerún, Francia, Alemania, Suecia, Bélgica, Suiza y España, se reunieron en Chile en los días 13, 14 y 15 de diciembre de 1996 para aportar elementos que contribuyan al desarrollo de mecanismos que superen la impunidad para fortalecer la democracia. Cf. *Mundo Obrero*, Madrid, núm. 65, enero de 1997, p. 53.

⁹⁵ Cf. Bertussi, Guadelupe T., y Ouriques, Nildo D., "Crise et dilemmes de mouvements sociaux et populaires au Brésil", *Alternatives Sud*, Paris et Louvain-La-Neuve, Centre Tricontinental y L'Harmattan, vol. 1, (1994) 4.

la democracia quedó formalmente establecida, pero sin contaminarse con los adjetivos económica, social y cultural⁹⁶.

Esta forma de democracia que resultó de las negociaciones entre sectores militares y civiles vinculados al gran capital internacional, con insignificante o sin la participación de los sectores populares, ha sido denominada por Adolfo Pérez Esquivel de democracia tutelada, vigilada o restringida⁹⁷.

Es una democracia tutelada y vigilada, en la medida en que si bien el poder pasó a las manos de los civiles de hecho los militares no regresaron a sus cuarteles. Sólo cambiaron de lugar, apostándose detrás de la silla presidencial. Como una especie de cuarto poder vigilan, apoyan y otorgan legitimidad al ejecutivo en su gestión de los intereses del gran capital. Si bien han cambiado en sus formas de participación, los militares no han desaparecido, por lo tanto, como "la principal amenaza para la estabilidad democrática (...) en la región"⁹⁸.

La democracia, además es restringida, en la medida en que para proteger estos intereses aparta de la riqueza social a amplios sectores de la población. Es restringida, por lo tanto en el doble sentido: hacia quienes favorece y hacia quienes excluye de la riqueza social.

Todas estas condiciones han impuesto la necesidad de reorientar y ampliar la intencionalidad de las luchas por los derechos humanos. A las anteriores reivindicaciones, centradas sobre todo en la plena vigencia de los derechos individuales y sociales civiles y políticos se sumaron, así, con igual fuerza, aquellas por los derechos económicos, sociales, culturales y de los pueblos.

En términos generales, las reivindicaciones por los derechos humanos se han movido en América Latina, desde sus inicios, acompañando e incidiendo en la trayectoria de las luchas por la democracia⁹⁹, sin abandonar las cuentas pendientes como la de los desaparecidos políticos por los regímenes militares¹⁰⁰, pasó de la primera a la segunda etapa igualmente comprometida con la democracia. Se trata ahora de mover los límites de la democracia restringida, para lograr establecer una democracia distinta, en la que los grupos excluidos puedan cada vez más participar y hacerse cargo de sus problemas e intereses.

⁹⁶ Cf. Krauze, Enrique, *Por una democracia sin adjetivos*, México, Joaquín Mortiz / Planeta, 1986.

⁹⁷ Cf. Pérez, *op. cit.*

⁹⁸ "Informe anual del Instituto Internacional de Estudios Estratégicos. El legado militar, principal amenaza para AL", en *La Jornada*, 25 de abril de 1997.

⁹⁹ Cf. Pan, Jorge E., "Papel de las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos en la consolidación de la democracia", en *Hacia una reconceptualización de los derechos humanos*, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), Cartagena, 1994.

¹⁰⁰ Según la Fedefam existen más de 100 mil detenidos-desaparecidos en América Latina. "Termina seminario: Fedefam existen en AL más de 100 mil desaparecidos", en *La Jornada*, México, 29 de mayo de 1997.

Este proyecto de democracia popular estará orientado "hacia la atención de las necesidades de las mayorías nacionales, basada en la independencia nacional, en la defensa de la identidad como pueblos latinoamericanos"¹⁰¹, y garantizado por la prevalencia "de una verdadera competencia electoral, por la participación ciudadana efectiva y por la responsabilidad en el ejercicio del poder público"¹⁰². Los alcances de esta propuesta, los explica el sociólogo Emir Sader de manera detallada al justificar "la necesidad de un proyecto nacional que ya no puede, en lo inmediato, ser un proyecto de ruptura anticapitalista, por las mismas relaciones de fuerza internacionales. Si antes se podía contar con un intercambio privilegiado con el llamado campo socialista, la desaparición de éste ha dejado a los Estados nacionales enfrentados directamente al poder del gran capital internacionalizado. Ese proyecto tiene que ser un proyecto nacional, radicalmente democrático que atraviese con sus transformaciones al conjunto de nuestras sociedades, para, en su dinámica, colocar en jaque al capitalismo y constituir el bloque de las fuerzas que pueda dirigir su transformación revolucionaria"¹⁰³.

En América Latina, la actual democracia restringida no es nueva, ha sido históricamente su forma de existencia. Por lo mismo, tan poco son nuevas las luchas en contra de ellas y por los derechos humanos. De hecho "desde hace siglos la historia de este continente está marcada por la pobreza, las desigualdades, los abusos de poder, la violencia y la discriminación (...). Sin embargo, estas situaciones no han sido conceptualizadas como derechos humanos"¹⁰⁴. Por ello se puede afirmar que "existe una historia de violación de los derechos humanos (...) que antecede, con mucho, a la aparición de los organismos civiles u ONGs. especializados en la materia"¹⁰⁵. Lo que se ha logrado con la divulgación de los principios de la *Declaración* es precisamente la posibilidad de releer como violaciones, a partir de este lenguaje común, todas estas situaciones.

La persistencia del carácter dependiente de las economías y la necesidad intrínseca del capital en estas sociedades, de superexplotar la fuerza de trabajo sólo ha sido posible a costa de impedir el fortalecimiento y la ampliación de los regímenes democráticos y de vulnerar permanentemente sus garantías. Así, a diferencia de los países desarrollados, es como el uso de la represión ha jugado siempre un papel decisivo para apuntalar el desarrollo del capitalismo y las distintas modalidades de gobierno en

¹⁰¹ Cf. Sader, *op. cit.*

¹⁰² Cf. Acosta, Mariclaire, "La lucha por los derechos humanos en México", en Manini, Ruy M., y Millán, Mátgara (coords.), *La teoría social latinoamericana. Tomo IV: cuestiones contemporáneas*, México, Editorial El Caballito, 1994, p. 150.

¹⁰³ Cf. Sader, *op. cit.*, p. 128.

¹⁰⁴ Cf. Matus Madrid, Verónica, "Aportes desde una perspectiva de género a la reconceptualización de los derechos humanos en América Latina", en *Hacia una reconceptualización de los derechos humanos*, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), Cartagena, 1994, p. 39.

¹⁰⁵ Cf. Acosta, *op. cit.*

América Latina. El consenso no ha sido un recurso suficiente para mantener la hegemonía, incluso cuando los gobiernos son elegidos formalmente, como en el caso de países como México, Honduras, Costa Rica o Venezuela, en el periodo considerado.

A las condiciones anteriores se debe, como señala Mariclaire Acosta, que la violación a los derechos humanos sea persistente y endémica. La forma en que están organizados el poder político y el económico, ponen de relieve el carácter sistemático y el origen estructural del problema de la violación constante de los derechos humanos¹⁰⁶ en todos los países, tal como se puede desprender de los datos del cuadro anterior. Esta situación ilustra bien la declaración del presidente de México cuando afirmó que "no tenemos las condiciones de seguridad; no tenemos la vigencia del Estado de derecho que se requiere"¹⁰⁷.

Ante estas circunstancias hay quienes se interrogan ¿si los principios de la *Declaración* pueden realmente constituirse en un programa capaz de movilizar las energías, a manera de un amplio frente social y político, para construir una democracia sólida fundada en el imprescindible consenso de la mayoría¹⁰⁸ ? o si ¿la política que se base en los derechos humanos puede lograr una confluencia más extensa de opiniones y voluntades, y una perspectiva de avance del pueblo en la transformación de la sociedad¹⁰⁹?

La discusión sobre los derechos humanos en general comprende "desde la crítica a sus fundamentos, hasta su consideración como proyecto político en sí"¹¹⁰. En este sentido, la precariedad del estado de derecho que origina la persistencia del autoritarismo, de los abusos, de la arbitrariedad, de la indiferencia de las autoridades ante las condiciones que permanentemente violan tales derechos, hacen que muchos de sus simpatizantes y defensores coincidan con la necesidad de lograr a través del diálogo cambios sociales para su solución. Coinciden también en que para ello es necesario impulsar de forma gradual la construcción de un proyecto alternativo de sociedad a través de medios pacíficos y dentro de la legalidad. Esta perspectiva también hay coincidencia en que las reivindicaciones por los derechos

¹⁰⁶ *Idem*, p. 153.

¹⁰⁷ "Preocupa a Zedillo legalidad y seguridad. Afirma que no está vigente el Estado de Derecho, necesario para que México se desarrolle", en *Reforma*, México, 8 de marzo de 1997.

¹⁰⁸ Pérez, *op. cit.*

¹⁰⁹ *Idem*.

¹¹⁰ Arenas Monsalve, Luis Carlos, "Los derechos humanos económicos, sociales y culturales y la reconversión de la causa de los derechos humanos en América Latina y el Caribe", en *Hacia una reconceptualización de los derechos humanos*, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), Cartagena, 1994, p. 61.

humanos pueden llegar a convertirse en importantes baluartes de resistencia y organización popular en pos de la transformación social¹¹¹.

Hasta ahí llegan los puntos comunes. Las divergencias se presentan en relación al sentido y a los límites de tales reformas. Para algunos, que pueden ser considerados como reformistas moderados¹¹², se trata de mejorar o perfeccionar, tal vez radicalmente, pero sin destruir el ordenamiento social existente, humanizar el capitalismo y lograr que tenga cara humana, no implica cuestionarlo. Esta concepción también llamada gradualista, por hacer una lectura de la historia de los derechos humanos evolutiva y según las llamadas generaciones de los referidos derechos, "va de la mano de las ideas que pregonan el desarrollo evolutivo de la sociedad, de un constante progreso hacia la modernidad, tan caro al positivismo"¹¹³.

Otros, que pueden ser llamados reformistas radicales, buscan por los mismos medios, un ordenamiento social antitético, en todos los ámbitos, al capitalista. Según sus palabras "si bien es cierto que el desarrollo económico capitalista tiende por naturaleza a la evolución, en el sentido de la búsqueda incessante de la maximización de la tasa de ganancia, no debe creerse ingenuamente que el mejoramiento de las condiciones de vida de las mayorías se puede lograr por dicha vía; por el contrario, la lucha por unas condiciones de vida dignas, en especial en los países en desarrollo, es esencialmente antagónica con el ideal capitalista de maximización de la ganancia"¹¹⁴. Quienes defienden esta concepción proponen una reconversión de la causa de los derechos humanos para "profundizar en el sentido esencialmente anticapitalista que impulsa a gran parte de dicho movimiento en América Latina y el Caribe"¹¹⁵.

Tanto las concepciones anteriores, como los movimientos por la defensa de los derechos humanos son blancos muchas veces de las críticas de sectores marxistas, sobre todo los considerados dogmáticos y también de algunos elementos progresistas cercanos a tales movimientos.

La crítica de los primeros se centra en sus aspectos estratégicos¹¹⁶. Admiten que los principios de la *Declaración* y las luchas por su defensa pueden tener una clara perspectiva utópica en la medida en que están comprometidas con la construcción de un proyecto alternativo de sociedad más justa e igualitaria y que en este sentido, pueden efectivamente comprometerse con un programa político. Discuten, sin embargo, la posibilidad efectiva de lograrlo sin aspirar a la toma del poder u ocupar el lugar de van-

¹¹¹ *Idem*.

¹¹² Bobbio, Norberto, y Matteucci, Nicola, *Diccionario de política*, México, Siglo XXI Editores, 1984.

¹¹³ *Idem* p.63.

¹¹⁴ *Ibid*.

¹¹⁵ *Idem* p.62.

¹¹⁶ Cf. Bambilra, Vania, y Dos Santos, Theotônio, *La estrategia y la táctica socialista de Marx y Engels a Lenin*, México, Ediciones Era, tomos 1 y 2, 1989.

guardia del proletariado y tratando, por la vía democrática, de integrar la participación de todos para lograr las transformaciones sociales que se proponen. Señalan, de acuerdo con el materialismo histórico, la dificultad que para ello representa el capital, principal obstáculo a la plena vigencia de los derechos humanos ya que éste no reconoce y tampoco respeta ningún límite moral. Además, destacan que la orientación burguesa que históricamente ha tenido la propuesta de los derechos humanos, la hace una inequívoca bandera de lucha de estos sectores.

Sus principales argumentos se apoyan en aspectos de la producción teórica de Marx particularmente su crítica al contenido liberal-burgués de las reivindicaciones por los derechos civiles del siglo pasado, presentes sobre todo en sus obras, *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel*, y *La cuestión judía*, escritos en 1843 y 1844 respectivamente¹¹⁷. Destacan como en ambas obras Marx, analizó críticamente y denunció la concepción individualista burguesa subyacente a los derechos humanos presentes tanto en la declaración americana como en la francesa¹¹⁸. Señaló también que la propiedad privada es el fundamento de los referidos derechos y la razón de la enorme distancia entre el sujeto burgués y el trabajador o sujeto de necesidades. Distancia que no es más que la contradicción entre el contenido de dichas declaraciones y las condiciones de vida de las mayorías, particularmente de la población obrera de estos países¹¹⁹.

Las críticas anteriores al movimiento por los derechos humanos se refuerzan con algunos señalamientos de sectores progresistas en el sentido de que "es frecuente encontrar, entre las propias organizaciones, un fuerte protagonismo y mucha confusión"¹²⁰ (...) por concebirse a sí mismos como agentes de cambio fundamental, o como sociedad civil sin más, olvidando que existen otras agrupaciones y organizaciones más importantes¹²¹ para ello como son el movimiento obrero o los partidos políticos existentes por ejemplo.

Lo anterior, también ha sido señalado, ha llevado a que muchos activistas en coincidencia con la perspectiva de la "tecnocracia impulsada por gobiernos como el de Estado Unidos a través de agencias como la AID u organismos multilaterales, como el BID y el Banco Mundial, preferirían substituir a la sociedad civil a unas cuantas ONGs"¹²².

¹¹⁷ Cf. Marx, Carlos, y Engels, Federico, *La Sagrada Familia*, México, Juan Grijalbo Editor, 1967. Marx, Carlos, *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel*, México, Juan Grijalbo Editor, Colección 70, 1970.

¹¹⁸ García, José Carlos, *La cuestión de los derechos humanos en el pensamiento de Karl Marx (el dilema de la vida y la muerte)*, México, mimeo, mayo de 1995.

¹¹⁹ *Idem.*

¹²⁰ Cf. Acosta, *op. cit.*

¹²¹ *Idem.*

¹²² *Ibid.*

Sumadas a las anteriores críticas, están además aquellas dirigidas a los aspectos tácticos de dicho movimiento. Partiendo de la consideración sobre el carácter reformista de la propuesta de los Derechos Humanos, señalan, por un lado, la pulverización de las demandas y la insuficiente cultura de los derechos humanos entre la mayoría de la población, dificultándoles la identificación de sus problemas cotidianos como temas de derechos humanos. Por otro lado y como consecuencia de lo anterior, las luchas por su defensa, sobre todo, a través de sus ONGs. pueden funcionar como distractores o mediaciones de los reales conflictos entre las clases fundamentales, en la medida en "que ocupan muchos de los espacios que cada vez se encuentran más abandonados por las instituciones gubernamentales debido a la llamada modernización del aparato gubernamental"¹²³. En este sentido hay quienes insisten en como los principios de la *Declaración* así como las luchas por su defensa acaban, muchas veces, cooptadas por instancias oficiales y por agencias financiadoras internacionales que a través del trabajo de las ONGs, buscan reproducir, para su beneficio, las condiciones de subdesarrollo y dependencia de nuestros países¹²⁴.

Para el conjunto de las críticas anteriores las luchas por la defensa de los derechos humanos parecen convertirse en obstáculos al cambio social que buscan, minando así la realización de sus propósitos y constituyéndose en una manera más de desactivarlos.

Algunas observaciones pueden ser hechas, sin embargo, a las mismas. En cuanto a la estrategia es necesario destacar, por un lado, ciertos aspectos de la historia de la *Declaración*, como por ejemplo que los países, antes socialistas (Polonia, Ucrania, Yugoslavia, Unión Soviética, Bielo-Rusia y Checoslovaquia) se abstuvieron de aprobar la *Declaración* en 1948, precisamente por "entender que la *Declaración* no trató adecuadamente los derechos sociales, económicos y culturales"¹²⁵. Por otro lado, que fue gracias, precisamente, a la presión de estos mismos países que posteriormente se elaboró y sancionó el Pacto Internacional que contempla y garantiza estos derechos.

Por último, hay que considerar que los marxistas dogmáticos al perder de vista las circunstancias históricas de las críticas de Marx, no advierten el desplazamiento social de aquellos derechos humanos que pasarón, de protección del hombre burgués frente a los poderes feudales, a ser hoy día un recurso, sobre todo de los sectores populares, ante gobiernos autoritarios. Quizás desconozcan las aportaciones del marxismo crítico hechas por ejemplo por Norberto Bobito, Fernando Savater, Theotônio dos Santos,

¹²³ Concha, Miguel, "Las ONGs y la seguridad pública", en *La Jornada. Derechos humanos y ciudadanía*, México, núm. 4, 22 de enero de 1997.

¹²⁴ Cf. Kruijt, Dirk, "Monopólios de filantropía: El caso de las llamadas 'organizaciones no gubernamentales en América Latina'", *Polémica*, segunda época, núm. 16, San José, FLACSO, 1992.

¹²⁵ Cf. Dornelles, *op. cit.*

Frans Hinkelammert, Javier Mugersa o Joao Ricardo W. Dornelles entre otros, quienes han hecho valiosas aportaciones en el sentido de enmarcar históricamente las críticas de Marx y recuperar, desde esta perspectiva teórica, el sentido moderno y contemporáneo de las luchas por los derechos humanos, como un recurso más en contra de las irrefrenables exigencias del capital.

Luchas que no se contraponen sino que se suman y resignifican las demás luchas por lograr mejores condiciones de vida para amplios sectores de la población y pensar juntos un futuro distinto pero común para la humanidad.

En cuanto a las críticas a los aspectos tácticos es necesario señalar que los movimientos y las organizaciones de defensa de los derechos humanos al igual que los demás movimientos sociales también están sujetas permanentemente a todo tipo de acciones de desarticulación y cooptación por parte del poder estatal, ya que estos son algunos de sus recursos más comunes, usados para desmovilizar a cualquier oposición.

Este caleidoscopio de concepciones, críticas y justificaciones evidencia la actual polisemia de los discursos en torno los derechos humanos y consecuentemente las distintas lógicas conceptuales y corrientes filosófico-ideológicas que respaldan a su vez también sus diferentes prácticas.

Pero más allá de esta realidad, los hechos demuestran actualmente, que en muchos países democráticos de los cuatro continentes "hoy por hoy, los principales enemigos del gobierno¹²⁶ son los defensores de los derechos humanos"¹²⁷, por el hecho de ser, como afirma Amnistía Internacional "los únicos que se interponen entre la masa de ciudadanos corrientes y el poder desmedido del Estado"¹²⁸. Las evidencias de esta labor y las dificultades que ella entraña ilustran los datos del Informe sobre "Graves violaciones contra Defensores de Derechos Humanos 1997", publicado por la Organización Mundial contra la Tortura (OMCT), en el periodo de marzo de 1996 y febrero de 1997.

Según éste, los miembros de organismos defensores de derechos humanos de 14 países, en América Latina, han sido víctimas de amenazas de muerte, en contra de ellos mismos o contra sus familiares; de vigilancia o seguimiento constante; registro de oficinas, destrucción de archivos y equipo de oficinas;

¹²⁶ Entre abril de 1997 y mayo de 1998 el gobierno mexicano expulsó 36 extranjeros defensores de los derechos humanos. Cf. Comisión Mexicana de Defensa de los Derechos Humanos, "Extranjeros expulsados de México por presuntas violaciones a las leyes de migración (abril de 1997-mayo de 1998)", en *La Jornada. Derechos humanos y ciudadanía*, núm. 23, 20 de agosto de 1998.

¹²⁷ Avilés, Jaime, "La tortura en tiempos de Clinton", en *La Jornada*, México, 3 de mayo de 1997.

¹²⁸ "Amenazas y ataques: Amnistía Internacional. Crecen los abusos contra defensores de los derechos humanos en México", en *La Jornada*, México, 9 de junio de 1997.

intervenciones telefónicas; allanamiento; campañas difamatorias y acusaciones; arrestos o detenciones arbitrarias; investigaciones policiales ilegales; interrogatorios; etc¹²⁹.

Las denuncias anteriores pueden tener varias lecturas pero es innegable que lo anterior es un testimonio contundente de que la democracia atraviesa hoy día por muchas dificultades. Y el respeto a los derechos humanos va de la mano de sus posibilidades, toda vez que, como señaló Edgar Morin la "democracia es una palabra muy problemática, pero no se puede pensar que podamos avanzar en el terreno de la civilización sin ella"¹³⁰, ya que la democracia no es apenas una forma de gobierno, es más que "una solución, es una condición para una vida correcta de los seres humanos"¹³¹. A pesar de ello "incluso en los países que se pueden llamar democráticos hay regresiones"¹³².

Estas regresiones, sólo pueden ser entendidas, como consecuencia de la tendencia actual del desarrollo del capitalismo, que a nivel global se encuentra hegemónicamente orientado por la teoría neoliberal de desarrollo económico. Su principio orientador consiste en reducir la función del Estado como agente económico a su expresión mínima y dejar a la mano invisible del libre mercado la regulación de los factores. Lo anterior implica, por parte de los gobiernos, dismantelar el llamado Estado benefactor, aplicar políticas de ajuste estructural, para crear con ello condiciones atractivas para el capital internacional. En estas políticas, que desprecian las conquistas sociales y afectan los intereses y las condiciones de vida de amplios sectores sociales, está el origen de la regresión de los principios democráticos que va de la mano con los procesos concomitantes de concentración de la renta, de crecimiento de los índices de pobreza y de marginación social.

En los países dependientes el Estado mínimo, que en el plan económico busca substituir el Estado benefactor, en el plan político se convierte también en "el Estado del terror sistemático y de la violación de los derechos humanos para disuadir, a todos los que el sistema económico margina hacia uno o más tipos de delitos sociales, o empuja hacia la rebelión"¹³³.

Por ello la doctrina de la seguridad nacional sigue siendo útil para los gobiernos neoliberales latinoamericanos defiende el capital. Para esta doctrina si bien el enemigo ya no es la amenaza comunista interna y externa si lo son ahora los grupos, organizaciones, movimientos y activistas sociales que a través de sus luchas resisten, cuestionan y rechazan a sus políticas. Los enemigos, en el marco de la

¹²⁹ Concha, Miguel, "En defensa de los defensores", en *La Jornada*, México, 17 de mayo de 1997.

¹³⁰ "Impensable, avanzar sin ella: Edgar Morin. La democracia no es una solución, sino premisa de la vida humana", en *La Jornada*, México, 27 de mayo de 1997.

¹³¹ *Ibid.*

¹³² *Ibid.*

¹³³ Cf. "Barbarie institucionalizada", en *La Jornada*, México, 5 de abril de 1997, p. 2.

globalización de la economía desregulada, son los que buscan, sobre todo, obligar al capital a por lo menos respetar el pacto social establecido sobre las condiciones mínimas del valor.

Desde la perspectiva de la doctrina de seguridad nacional quienes imponen límites a la libertad de tránsito o de acumulación del capital, amenazan la estabilidad del sistema y deben ser combatidos igualmente con las tácticas de la guerra sucia y de baja intensidad. Apoyados en estas concepciones es que los gobiernos neoliberales han "guerrillizado" a estos actores y sus manifestaciones sociales¹³⁴,

En este cuadro se ubica la declaración de la Comisión Mexicana para la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos que dice que "a los ojos del gobierno mexicano la protesta y la inconformidad social —condición normal de cualquier país democrático— es equiparable a un delito que se sigue de oficio. Nuestro gobierno se ha empeñado en hacer parecer nuestros problemas y sus expresiones sociales como actos criminales por igual, haciendo susceptibles a todos de recibir una sola solución: la que dicta la lógica de la fuerza política, policiaca o militar"¹³⁵.

En la medida en que las reivindicaciones por el cumplimiento de los principios establecidos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* son invocadas para detener y denunciar estas violaciones a las garantías individuales, al estado de derecho y a la democracia, algunos gobiernos arremeten política e ideológicamente en contra de tales principios, con el fin de debilitarlos y deslegitimarlos.

A nivel nacional, además de atacar a sus promotores, obstruyen las acciones de las organizaciones, y de los movimientos sociales y populares que los promueven y defiende. A nivel internacional lo hacen de diferentes maneras con la presión a los organismos de la Naciones Unidas para reconceptualizar los derechos humanos de tal suerte que éstos contemplen únicamente a los derechos civiles y políticos. También insisten en la revisión del concepto de violación con el propósito de restringir, así, los espacios de denuncias. En América Latina existe por ejemplo, una política que actualmente sostiene algunos países "entre ellos Colombia, Perú y México al pretender restar eficacia y limitar la competencia de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos"¹³⁶.

Estas políticas no son ajenas al espíritu del postulado neoliberal. Hay que ver que en la concepción y garantía de los derechos humanos está implicada necesariamente una relación de alteridad entre el Estado y el ciudadano. Relación en la cual el primero, jurídicamente, es el sujeto pasivo en la medida en que debe cumplir con dos tipos de obligaciones frente al sujeto activo o titular de los derechos, que es

¹³⁴ Sobre la guerrillización de los movimientos sociales, Cf. Gonzales Ruiz, Jose E., y Torres U., Simon M., *Colombia la encrucijada de la paz*, México, Publicaciones Caminos, 1993.

¹³⁵ "Entregarán agrupaciones un documento a Madeleine Albrit, Han aumentado los abusos en el actual régimen: ONG", en *La Jornada*, México, 7 de mayo de 1997.

¹³⁶ Concha, Miguel, "Viejos problemas, nuevos desafíos", en *La Jornada*, México, 22 de marzo de 1997.

quien, a la vez, demanda dichos derechos. En este sentido la obligación del Estado debe ser, por un lado, de prestación negativa, omisión, o de no intervención, o aun de no hacer o impedir en relación a los derechos civiles y políticos. Sobre lo anterior amplía Miguel Concha al señalar que "en la doctrina clásica de los derechos humanos se afirma que los derechos civiles y políticos son de inmediata ejecución y no se requiere más que de la voluntad política de los Estados para hacerlos vales. Se admite generalmente que su disfrute será tanto mayor cuanto sea menor sea su intervención. limitándose su papel a garantizar su pleno ejercicio y a mantener un "ambiente" en el cual éstos puedan ejercerse libremente"¹³⁷.

Por otro lado, la obligación del Estado en relación a la protección de los derechos humanos debe ser de prestación positiva, de intervenir, de dar o hacer algo en favor de los demás derechos como son los económicos, los sociales, los culturales y los de los pueblos¹³⁸.

Precisamente la garantía de las prestaciones positivas es ajena y se contraponen al espíritu de la teoría neoliberal toda vez que ellas implican que el Estado no desempeñe las funciones de regulador central de las relaciones sociales que, de acuerdo con sus postulados, le corresponde al mercado. De allí los ataques políticos e ideológicos que actualmente están sufriendo los principios de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* por parte del neoliberalismo, que trata de reconocer apenas los derechos originales o sea los civiles y políticos, acorde con su concepción de Estado mínimo, ya que su cumplimiento no implica gastos económicos¹³⁹. En relación a estos derechos la obligación del Estado es apenas de prestación negativa, o sea, de omisión o de no impedir hacer. En las condiciones del neoliberalismo dichos derechos se acercan, así, a los derechos de protección a la propiedad privada, por lo que acaban siendo efectivos apenas para la parcela de la población que integra de manera formal el mercado¹⁴⁰. Y la posibilidad de la vigencia de los derechos humanos circunscrita a las condiciones económicas del sujeto activo de los mismos es, como afirma Eduardo Cáceres, la forma de "privatizarlos"¹⁴¹. Este es el contexto que hace posible al presidente de Argentina Carlos Saúl Menem declarar

¹³⁷ Concha Malo, Miguel, *Derechos sociales y económicos: agenda inconclusa*, México, Gaceta, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, n° 12, año V, p. 15.

¹³⁸ Cf. Bidart Campos, Germán J., *Teoría de los derechos humanos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

¹³⁹ "EU, firme sólo mientras los derechos humanos no cuesten dinero": Schütz. Al alza, torturas, encarcelamientos y ejecuciones en todo el mundo: AI". en *La Jornada*, México, 18 de junio de 1987.

¹⁴⁰ Cf. Presburger, Miguel, "Hacia una reconceptualización de los derechos humanos", en *Hacia una reconceptualización de los derechos humanos*, Cartagena, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), 1994, p. 20.

¹⁴¹ Cáceres V., Eduardo, "Globalización y desregulación: ¿hacia la privatización de los derechos humanos?", en *Hacia una reconceptualización de los derechos humanos*, Cartagena, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), 1994, p. 48.

"que no es delito que los niños se mueran de hambre por falta de alimento, o que la gente no tenga trabajo"¹⁴².

Todas estas situaciones, que respaldan la propuesta y la insistencia en esta dicotomía son expresiones de las nuevas condiciones del desarrollo del capitalismo en América Latina. Las políticas de la globalización han hecho que la lucha por los derechos humanos se haya complejizado. Los esfuerzos por su ampliación se enfrentan ahora también a la necesidad de defenderlos de los ataques que representa el neoliberalismo a los límites de las conquistas sociales existentes, garantizados también en el marco de las democracias restringidas. Esta lucha, como señaló Pressburger, también pasa ahora por lograr que sean "reconocidos como derechos y no eventuales concesiones de gobiernos, Estados nacionales, organismos transnacionales y potencias económicas"¹⁴³ y que sean considerados "por su muy especial naturaleza (...) inalienables, irreductibles y no negociables, sea por individuos, grupos o clases sociales"¹⁴⁴.

Indudablemente esta tarea social que cada vez se hace mayor, ha llevado a la conformación de una corriente, entre los defensores de dichos derechos, que insiste en la necesidad de la reconversión de la causa inicial de los derechos humanos hacia la defensa de la integralidad de los mismos. Lo que de alguna manera es una forma de "reinventarlos"¹⁴⁵ evidenciando el potencial crítico de los mismos.

Según Eduardo Cáceres, esta medida se justifica "si no queremos que la lucha por los derechos humanos se convierta en una mera presión orientada a corregir los excesos de un sistema que reproduce la violación. El compromiso con los derechos humanos debe llevarnos a reconstruir, a partir de ellos, no sólo la normatividad jurídica sino la propia realidad fáctica de las naciones. Es decir su economía, su régimen social, su política. Lo que no pudieron hacer los socialismos del siglo XX nos queda como tarea se no queremos quedar colgados en el aire de los principios y valores que dejan de ser utopías para convertirse, a la vista de muchos, en utopismos"¹⁴⁶.

Frente a estos retos se encuentran actualmente las posibilidades de afianzamiento de los principios de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Proseguir con este proyecto histórico de construcción de la "ciudadanía internacional"¹⁴⁷, implica insistir en la promoción permanente de su defensa a

¹⁴² "Niega estar enfrentado con la Iglesia Argentina. La muerte infantil por hambre y la falta de trabajo no son delito: Menem". en *La Jornada*, México, 5 de junio de 1997.

¹⁴³ Cf. Pressburger, *op. cit.*, p. 25.

¹⁴⁴ *Idem.*

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 48.

¹⁴⁶ Cáceres, *op. cit.*, p. 49.

¹⁴⁷ Cf. Foucault, Michel, "Frente a los gobiernos, los derechos humanos", en *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre la desviación y dominación*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, 1990, p. 313.

través de una creciente militancia que, conciente de su condición de ciudadana, asuma como tal su alteridad con el Estado y exija de éste el cumplimiento del Estado de derecho en las condiciones actuales de los países de América Latina. De cara a la realización de esta tarea es que, además de indignarnos, de hablar y de actuar, queremos también reflexionar¹⁴⁸ preguntándonos aquí, por la contribución del discurso de los derechos humanos en los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana.

¹⁴⁸ *Idem.*

Capítulo III.
MOVIMIENTO SOCIAL
Y POPULAR INTERNACIONAL
POR LOS DERECHOS HUMANOS

CAPÍTULO III

MOVIMIENTO SOCIAL Y POPULAR INTERNACIONAL

POR LOS DERECHOS HUMANOS

*El sentido de la justicia es inmortal, jamás las personas
aceptarán una sociedad basada en la injusticia*

Ferreira Gular

INTRODUCCIÓN

El carácter fundante del discurso de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* ha propiciado la construcción de una serie de particulares interpretaciones sobre los referidos derechos, que hoy día expresan y por los cuales se caracterizan tanto los diferentes promotores civiles como las agencias estatales. Es por ello que en este capítulo nos dedicamos a analizar algunos de los diferentes ríos que se han originado en esta fuente de derechos humanos. Entre estos, hemos destacado particularmente el discurso de los derechos humanos desarrollado, en las últimas décadas, por los diversos gobiernos norteamericanos. Esta elección se debe, por un lado a nuestra consideración de que él mismo representa la forma más acabada del discurso estatal sobre los derechos humanos y que actualmente está siendo, igualmente, emitido por muchos otros gobiernos. Por otro lado, nos sirve también para construir categorías como "derechos humanos cooptados"; "derechos humanos oficialistas"; "utilización de los derechos humanos como instrumento de dominación política"; "incorporación táctica de los derechos humanos" y "política janus o de doble cara de los derechos humanos".

Pese a las particulares políticas gubernamentales en relación a los derechos humanos, su progresiva defensa por parte de sectores de la llamada sociedad civil, ha logrado constituirlo como un movimiento social y popular de magnitud planetaria. Movimiento que también ha elaborado un discurso particular, que va de la mano de la construcción del ciudadano como sujeto de derechos, base de organización de foramas de democracia participativa y del fortalecimiento de la sociedad civil.

Como cualquier manifestación de los derechos humanos, está inscrita en la relación de poder frente al Estado, es en ésta que consideramos también el discurso de los derechos humanos en los actuales libros de texto de la escuela básica mexicana.

III.1. DE UNA FUENTE DISTINTOS RÍOS DE DERECHOS HUMANOS

Ubicando la cuestión de los derechos humanos en su dimensión política, es posible identificar que su divulgación obedece, en América Latina, a distintas concepciones filosófico-teóricas y distintas proce-

dencias¹ político-sociales. Entre éstas, se encuentran: las de corte socialista y marxista promovida por organismos afines a la Social Democracia Europea o a la II Internacional y por elementos o grupos de tradición marxista²; la cristiana, sobre todo católica e identificada con la teología de la liberación; la liberal-racionalista representada por grupos de juristas y académicos y la oficial que es la voz de los gobiernos sobre los derechos humanos.

Cada una de estas concepciones cuenta con agencias financiadoras o promotoras, así como con actores que desarrollan prácticas en espacios sociales específicos y que, en función de sus propósitos, imprimen sentidos particulares a los principios de la *Declaración*.

La orientación de carácter socialdemócrata se difunde a través de agencias económicas, sobre todo europeas, que comparten la misma orientación ideológica y que se dedican a financiar proyectos y programas de promoción y defensa de los derechos humanos, sobre todo, a través de Organizaciones no gubernamentales (ONGs.). Por la orientación cristiana, son responsables las comisiones de derechos humanos de las diócesis católicas, organizaciones no gubernamentales laicas o religiosas comprometidos con la Doctrina Social de la Iglesia e identificados, en su mayoría, con la Teología de la Liberación. Los grupos marxistas y liberales son ideológica y económicamente independientes, en cuanto que la orientación oficial se expresa a través de las Comisiones nacionales y estatales de derechos humanos.

A pesar de la diversidad que conforma este panorama se pueden reunir en torno a dos grupos las tendencias existentes. Un primer grupo, integrado por las llamadas organizaciones de orientación no oficial, que resultan ser, a pesar de sus diferencias, convergentes entre sí. Sus matices en relación al enfoque de los derechos humanos o aspectos que cada una privilegia, así como las formas de acción que eligen, no obstaculizan su coincidencia en relación al absoluto respeto y compromiso con los principios establecidos por la *Declaración*. Estas posturas posibilitan la comunicación, la colaboración, la solidaridad y acciones conjuntas tanto entre sí como con las demás orientaciones

Un segundo grupo integrado por las organizaciones de orientación oficial, que aunque formalmente identificadas con el grupo anterior, muchas veces, por sus limitaciones políticas y por los efectos contradictorios de sus prácticas, resultan contrapuestas a dicho grupo. Si bien esta tendencia no puede ser generalizable, se encuentra sin embargo marcada, por un lado, por el hecho de que las llamadas Comisiones Nacionales de los Derechos Humanos no tienen independencia frente al poder ejecutivo, lo que

¹ Romero, Amanda, *El neoliberalismo, los derechos humanos y el "nuevo paradigma"*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE), Colombia, 1992.

² Rojas, Fernando, "Derechos humanos y crítica social en América Latina: desencuentro y reencuentro", en Núñez, Jorge, et. al., *Derechos humanos en América Latina. Temas y debates*, Quito, UNP, Colección Eugenio Espejo, 1988, nota 4, p. 69.

no resulta incongruente, ya que dichas Comisiones al ser oficiales, acatan lo que les ordena el gobierno federal. Por otro lado, y como consecuencia del origen de dichas Comisiones también está marcada por una notoria distancia y a veces, incluso, por la contradicción entre lo declarado y lo actuado. Las organizaciones oficiales de los derechos humanos se distinguen aun por su precaria relación con las instancias oficiales de procuración de justicia y en este sentido, en general, a lo más que llegan, es a hacer a estas últimas ciertas recomendaciones.

Además de lo anterior, el grupo conformado por las organizaciones oficiales se caracterizan también por ciertos intentos de desconocer la totalidad de los derechos establecidos en la *Declaración*; por sus esfuerzos de constreñirlos a las garantías contempladas en las respectivas Constituciones, y por reconceptualizar los principios de los derechos humanos establecidos en la mencionada *Declaración*. Reconceptualización que consiste, por un lado, en tratar de restringir los derechos humanos a los derechos civiles y políticos y excluir los económicos³, sociales, culturales y de los pueblos. Por otro lado, de desvanecer o borrar la posición del Estado, en cuanto instancia máxima de poder, como el único sujeto que debe ser interpelado en caso de violación de los derechos humanos.

Lo que busca esta política es impedir que el concepto "violación de los derechos humanos" se aplique a una determinada clase de actos que sólo son imputables al Estado y que incluyen desde el atropello a las garantías individuales hasta las insuficientes políticas económicas, a través de las cuales viola los demás derechos de los ciudadanos⁴. Se trata, como bien ilustran las palabras del Procurador General de Colombia, de problematizar la noción tradicional de los derechos humanos para trascender el paradigma según el cual el Estado es el único agente violador de los mismos⁵.

Es así como los efectos de la concepción oficial resultan contradictorios y acaban, paradójicamente, muchas veces por confundir, desprestigiar o banalizar a los principios de la *Declaración*, con lo que dificultan y boicotean el trabajo que realizan los diversos grupos no oficiales.

Entre las múltiples consecuencias de la situación anterior queremos señalar que el concepto de derechos humanos por sus diferentes usos se encuentra actualmente impregnado de múltiples sentidos y de diferentes concepciones, lo que en la práctica lo hace ser un concepto cargado de polisemia.

A diferencia de las concepciones que orientan algunos actores del primer grupo, la concepción oficial no tiene una agencia única que pueda ser identificada como su principal elaboradora o promotora de su

³ La Comisión Nacional de Derechos Humanos de México (CNDH), por ejemplo, no considera entre sus atribuciones la protección de los derechos humanos en el ámbito laboral.

⁴ Cf. Campos, Bidart, Campos J., Germán, *Teoría general de los derechos humanos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

⁵ Cf. Romero, *op. cit.*

discurso. En este sentido, es necesario señalar, que si bien todos los Estados de América Latina, como firmantes de la *Declaración* tienen la obligación de presentar regularmente ante los organismos de Naciones Unidas un informe sobre la situación de los derechos humanos en sus países, fue sólo a partir de las denuncias sobre la violación de los mismos, que estos estados fueron construyendo progresivamente su discurso sobre tales derechos. La expresión más acabada de cómo el Estado ha construido y maneja nacional e internacionalmente el discurso de los derechos humanos, puede ser encontrada en la política de los derechos humanos desarrollada por el gobierno norteamericano.

Escapa a nuestro interés analizar aquí todas las tendencias que integran a los dos grupos y que hemos mencionado al inicio de esta capítulo, así también como la trayectoria de sus actores, algunos de los cuales, ya han sido, incluso, objeto de interesantes estudios. Sin embargo, por la preeminencia intelectual, política, ideológica y práctica que ha tenido la política del gobierno de Estado Unidos entre los actores del segundo grupo en América Latina, sumada a la carencia de información sobre la misma consideramos conveniente hacer aquí su revisión.

III.2. LOS DERECHOS HUMANOS QUE LLEGARON DE LOS ESTADOS UNIDOS

Otro factor de naturaleza política que ha contribuido a la divulgación de los principios de la *Declaración de los Derechos Humanos en América Latina*, ha sido su incorporación a la política internacional del gobierno de los Estados Unidos a partir de la década del setenta.

En el periodo posguerra la organización de las economías latinoamericanas se ha dado en función de las necesidades del capitalismo internacional, de tal suerte que los mercados y los sistemas productivos latinoamericanos pasaron a ocupar en la división internacional del trabajo, una posición subordinada a la hegemonía de los Estados Unidos. Esta situación ha sido, en las últimas décadas, un elemento decisivo para la definición de la correlación de las fuerzas internas que pasaron a orientar en América Latina las nuevas formas de acumulación y el desarrollo por la vía conservadora. El gobierno norteamericano, representando los intereses del capital transnacional, ha sido siempre muy celoso de sus potenciales áreas de expansión y, entre estas América Latina en particular, por ser considerada parte de su espacio vital de su seguridad. De lo anterior ha dado cuenta sus políticas de bloqueo a Cuba, de apoyo a los gobiernos militares, de invasión a Granada y a Panamá, de financiamiento a la contra-revolución en la guerra en Centro América, en particular en Nicaragua en el periodo del gobierno sandinista⁶.

Estas acciones, que habían merecido sobre todo el repudio internacional a partir del inicio de la década del setenta, hacen eco, progresivamente también, en algunos sectores de la población norteamer-

ricana⁷. La repercusión en la tradición liberal de estas voces de indignación y protesta llegaron a través de sus representantes hasta el Congreso, donde se convirtieron en abiertas críticas y desacuerdos con estas políticas intervencionistas. Esta presión fue decisiva en el contexto de desprestigio moral de las élites políticas ocasionado por "la represión a las asonadas de los negros, la detención en masa de los partidarios de la paz, el fusilamiento de estudiantes en la Universidad de Kent, de la derrota en la guerra de Vietnam, las revelaciones de los Pentagon Papers, el escándalo de Watergate, (...) el descubrimiento de los actos ilícitos de los servicios de espionaje del FBI y la CIA dentro del país y la organización de asesinatos de líderes contrarios en el extranjero descubiertos por el informe de la Comisión Church"⁸; y fue decisiva para que el gobierno incorporara la cuestión de los derechos humanos en su política. Anterior a esto, en términos oficiales, el gobierno norteamericano, aunque también fue uno de los signatarios de la *Declaración*, había mantenido siempre mucha cautela frente al tema, además de poca voluntad política para acatarla y someterse a ella. Sus referentes en las cuestiones de los derechos humanos, más que el contenido de dicha *Declaración*, han sido los derechos civiles y políticos o los llamados "Bill of Rights", de la *Carta de Independencia* y que fueron incorporados a la *Constitución* de Estados Unidos.

Esta actitud explica que "la lista de acuerdos relacionados con los derechos del hombre, elaborados en el marco de la ONU, con la participación de Estados Unidos, sea demasiado corta"⁹. Hacen parte de ella apenas los *Acuerdos de Helsinki* y las *Convenciones* sobre y la mujer; sobre los refugiados políticos; sobre la eliminación de la esclavitud y el comercio con esclavos. De hecho "hasta el presente el gobierno norteamericano se ha negado a firmar documentos derivados de dicha *Declaración*, como son: los *Convenios Internacionales sobre Derechos Civiles y Políticos*; sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la *Convención Internacional de Eliminación de Todas las Formas de Discriminación del Hombre*; la *Convención Interamericana sobre los Derechos del Hombre*; algunas *Convenciones* de la OIT y documentos de la UNESCO, como la *Convención Contra la Discriminación en la Enseñanza*¹⁰.

Para la explicación de lo anterior es necesario rescatar, más que el hecho en sí de la incorporación de los principios de la *Declaración* en las políticas oficiales del gobierno norteamericano, las condiciones de su incorporación, sus modalidades y los usos que le han sido otorgadas.

⁶ Seiser, Gregorio, *La violación de los derechos humanos en los Estados Unidos*, México, 1989.

⁷ Marini, Ruy, "Las taras del subdesarrollo", en *El Sol*, México, 27 de abril de 1979.

⁸ Seiser, Gregorio, *El Documento de Santa Fé, Reagan y los derechos humanos*, México, Alpra Corral, 1988, p. 93.

⁹ *Idem.*, p. 100.

¹⁰ *Idem.*

El análisis de la situación de los derechos humanos en cualquier situación concreta requiere como recurso, para mayor objetividad, el uso de categorías como formación social y formación ideológica. La primera permite, en este caso, ubicar históricamente a la sociedad norteamericana como una formación social de tipo capitalista cuyo estado, de naturaleza clasista, representando los intereses de la clase dominante capitalista y, en particular, de la fracción de las grandes corporaciones transnacionales que buscan, a través de las políticas internas y externas que el gobierno ejecuta, reproducir su hegemonía y dominación a nivel nacional y mundial. Para ello, como cualquier estado clasista, utiliza, para mantener sus funciones, los recursos de coerción, o sea la fuerza y/o el consenso producto, en este caso, de la manipulación ideológica.

Consideramos como Villoro, que la categoría de ideología, planteada por Marx y Engels y desarrollada posteriormente por sus continuadores, se refiere a un "conjuntos de enunciados que expresan creencias que cumplen una función social"¹¹ y que tiene dos sentidos: uno amplio y otro restringido¹². El sentido restringido, permite señalar como ideología un tipo de conocimiento falso y enajenante y que, como tal, cumple la función de dominio de un grupo o de una clase sobre otras¹³. Dominio que es posible, según Marx, en la medida en que una clase logra presentar un enunciado de valores y sus intereses particulares como intereses comunes y generales. En palabras de Villoro, una vez más interpretando a Marx, "la ideología consiste en una forma de ocultamiento en que los intereses y preferencias propios de un grupo social se disfrazan, al hacerse pasar por intereses y valores universales, y se vuelven así aceptables por todos"¹⁴.

En el caso de la hegemonía del gobierno de los Estados Unidos, ello ha significado lograr que la visión del mundo y los intereses particulares y comunes de la clase que representa, sean asumidos acríticamente a nivel nacional, como propios por las demás clases dominadas y a nivel internacional, como los intereses con los que se identifican también los países dependientes.

Aún en términos políticos el contenido de la *Declaración* puede ser considerado también como una ideología. En este caso, a diferencia de lo anterior, una ideología en el sentido amplio, ya que cumple una función de cohesión entre los miembros de un grupo ¹⁵.

¹¹ Cf. Villoro, Luis, "El concepto de ideología en Marx y Engels", en Otero, Mario H. (comp.), *Ideología y ciencias Sociales*, México, UNAM, 1979, p. 18.

¹² *Idem*.

¹³ Cf. Marx, Carlos, y Engels, Federico, *La ideología alemana*, México, Juan Grijalbo Editor, 1987. Marx, Karl, *Crítica a la filosofía del Estado del Hegel*, México, Juan Grijalbo Editor, Colección 70, núm. 27, 1970.

¹⁴ Cf. Villoro, *op. cit.*

¹⁵ Cf. Campos, *op. cit.*

En este sentido en la medida en que cualquier estado clasista incorpora los principios de derechos humanos lo hace, sobre todo, para garantizar los privilegios que defiende, y como parte de su ideología, en sus dos sentidos: amplio y restringido. Los convierte a la vez en instrumento de cohesión y de dominio político. A esta modalidad de incorporación de los derechos humanos por el Estado burgués, como una pieza más en su juego para promover el afianzamiento y el avance de la hegemonía y de la dominación, denominamos "incorporación táctica de los derechos humanos".

Pero la ideología no flota en el aire. En relación a los principios de la *Declaración* y su uso ideológico por el gobierno norteamericano, en la medida en que dichos principios son puestos al servicio de su dominación, también son delimitados e interpretados, o sea, reconceptualizados según las necesidades y condiciones concretas en el tiempo y en el espacio del gran capital.

Esas necesidades son las que han marcado la pauta para que el gobierno norteamericano decida su política nacional e internacional en los asuntos de los derechos humanos y se ha traducido, en términos prácticos, en los siguientes: ¿cuáles derechos adherirse como signatario? ¿cuáles ignorar o negar? o aún, ¿cuáles derechos denunciar o callar sus violaciones?. Esta actitud acabó por conformar una forma particular de asumir, concebir, recortar y definir los derechos humanos que, por emanar y ser característica del poder estatal o de la autoridad gubernamental la denominamos de "concepción oficialista de los derechos humanos"

El capital, guiado por la necesidad de garantizar su reproducción, se mueve en zig-zag en busca de las modalidades y de los lugares más propicios para tal fin. Como la política oficial norteamericana en relación a los derechos humanos, está vinculada a esta necesidad, adquiere así las mismas características, moviéndose igualmente de manera errática. Al orientarse por la apología del capital, no puede mantener otra coherencia o consistencia que aquella que le exige esta lealtad. En este sentido, la política norteamericana sobre los derechos humanos se asemeja al rey Janus de la mitología griega¹⁶ al poseer múltiples caras que le sirven para diferentes usos. La versatilidad del anverso y reverso, que puede ser denominada de política Janus, le permite a la políticas del gobierno norteamericano aparentar, en sus declaraciones públicas independencia de su política real. Porque se asemeja a las dos caras de una misma moneda

Esta política de doble moral o de doble filo, con una lógica apoyada en la aparente independencia, es responsable por la ilusión que hace aparecer como real que existe una política autónoma por parte del gobierno norteamericano. Esta independencia que el gobierno explota se ha convertido, en la prácti-

¹⁶ Cf. Victoria, Luis A. P., *Diccionario ilustrado de mitología*, Rio de Janeiro, Diouro, 1984.

ca, en el sello característico de todas las administraciones norteamericanas. La moneda de dos caras constituye, indudablemente, el hilo conductor en el análisis histórico del vínculo entre el gobierno norteamericano y sus acciones concretas relacionadas con los principios y sus prácticas nacionales e internacionales en relación a los derechos humanos en las últimas décadas. A cambio del apoyo incondicional de diferentes países a sus intereses geopolíticos y estrategias globales, los Estados Unidos hacen caso omiso de las violaciones a los derechos humanos que aquellos realizan, y esta ha sido hasta el presente la forma de actuar de los gobiernos norteamericanos.

Los presidentes Nixon y Ford usaron a los derechos humanos como una cortina de humo para proteger los intereses norteamericanos junto a los gobiernos militares. Ejemplo contundente, entre muchos, fue el apoyo para el derrocamiento del presidente constitucional de Chile, Salvador Allende en 1973, y días después, el 19 de septiembre del mismo año, la declaración del Secretario de Estado, Henry Kissinger, en la ONU de que: "nosotros aspiramos a un mundo en el cual gobiernen las leyes y los derechos humanos fundamentales sean inherentes a todos"¹⁷. Otro ejemplo ilustrativo de dicha política, fue también la visita de Kissinger a Santiago, considerada una muestra evidente de apoyo al gobierno de Pinochet, en donde declaró que: "hay varios Estados donde las normas de conducta humana fundamentales no son observadas. La situación de los derechos humanos ha dificultado nuestras relaciones con Chile y las seguirá dificultando"¹⁸.

En la administración siguiente, con Carter, a partir de enero de 1977, los derechos humanos siguieron siendo invocados oficialmente, pero ahora para "reparar la imagen de Estados Unidos ante la opinión pública internacional"¹⁹ por el apoyo dado en Asia, Africa y América Latina a regímenes considerados por el presidente como dictatoriales, autoritarios y antidemocráticos. Con Carter, el gobierno norteamericano mantenía desde luego, sus intenciones de no romper relaciones con ninguno de sus aliados, pero ya no quería ante los ojos nacionales e internacionales, seguir manchándose con la sangre de las bárbaras represiones que algunos gobiernos realizaban bajo el terrorismo de Estado. Este propósito animó a Carter a declarar que: "Hemos reafirmado el compromiso de América ante los derechos humanos como aspecto fundamental de nuestra política exterior"²⁰. Y para demostrar la consistencia su gobierno interrumpió la ayuda militar a Uruguay y Argentina e impuso algunas restricciones económicas a Chile y a otros países gobernados por dictaduras militares. Sin embargo, al mismo tiempo la misma "administración reconoció públicamente que, aunque se habían estado violando los derechos

¹⁷ Selser, G., *El Documento*, op. cit., p. 91.

¹⁸ *Idem*.

¹⁹ *Ibidem*.

humanos en Corea del Sur y en Filipinas, los Estados Unidos se disponían a seguir prestando ayuda a los regímenes imperantes en estos países, persiguiendo fines de seguridad²¹.

Es necesario observar que el intento de Carter por deslindar su administración de las acciones de los gobiernos autoritarios tuvo entre otras consecuencias, dar paso a la discusión también sobre la problemática de los derechos humanos en la realidad norteamericana. Como una suerte de bumerang, su política exterior se revirtió en encontradas polémicas entre sectores conservadores y demócratas que los acusaban "de que al mismo tiempo que se lanzaba en defensa de los derechos humanos en el extranjero, estaba ignorando de hecho las violaciones de esos derechos en los propios Estados Unidos". A esta situación se debe que Carter haya declarado que "su administración reconocía que América tenía problemas con los derechos humanos"²² y también que haya ensanchado la concepción oficial de los derechos humanos declarando que "el pueblo tiene derechos económicos, así como políticos"²³. Estas medidas de Carter tienen que ser ubicadas en el conjunto de su política en donde resalta la dimensión dual de la misma. En relación a los derechos humanos, según Selser, en el gobierno de Carter "los hechos no avanzaron más allá de dichas declaraciones (...) dado que su propia posición al respecto era demasiado vulnerable lo que evidencia una vez más "que el apoyo del gobierno de Estados Unidos a los derechos humanos termina donde comienza su seguridad nacional y el interés económico"²⁴.

El gobierno de Ronald Reagan, quien llega a la Casa Blanca apoyado por las fuerzas republicanas, autodefinidas como siendo de derecha y conservadoras, inició una revisión de la política oficial desarrollada por su antecesor en los asuntos de los derechos humanos, retomando el camino anteriormente inaugurado por Nixon. Como prueba declaró que esta administración valoraba el acercamiento del gobierno de Carter al problema de los derechos humanos como totalmente erróneo ya que éste había minado a regímenes amigos de los Estados Unidos²⁵. Reagan consideró que ninguna de las declaraciones o acciones de los Estados Unidos "deberían poder afectar los intereses de los aliados y amigos, independientemente de los regímenes existentes en estos países"²⁶. La doble cara de la política de Reagan en relación a los derechos humanos fue sintetizada en el título del discurso del secretario de Estado, Georges Shultz: "Los Estados Unidos promueven activamente la democracia y la libertad", en

²⁰ *Idem*, p. 95.

²¹ *Ibidem*.

²² *Idem.*, p. 94.

²³ *Idem*.

²⁴ *Idem.*, p. 96.

²⁵ *Idem.*, p. 97.

²⁶ *Idem*.

donde afirma que "la política de los derechos del hombre no deberá significar que vamos a distanciarnos o desunirnos de aquellos regimenes, cuya práctica consideramos deficiente"²⁷.

Con las administraciones de Clinton no han cambiado las orientaciones anteriores, con el agravante de que éste ha declarado y manejado la guerra en contra de Irak, según las necesidades de garantizar o aumentar su aceptación interna.

En este contexto con la caída del muro de Berlín, la ausencia de la amenaza del comunismo ha llevado al gobierno norteamericano progresivamente a combinar las certificaciones sobre el respeto a los derechos humanos, que otorga ahora a los países que colaboran, con el combate del narcotráfico.

La "hipocresía" de la política estadounidense para la cual, cuando los intereses de negocios están en conflicto con preocupaciones de derechos humanos el comercio es más importante, se caracteriza, según Gregorio Selser, reconocido analista de las relaciones internacionales, por los siguientes principios tácticos²⁸:

- Desentenderse de la concepción amplia del conjunto de derechos humanos, implantados por la comunidad internacional y enumerados en los documentos básicos de la ONU, insistiendo en su concepción estrecha de esos derechos, para tomar a su antojo sólo aquellos tópicos que les pueden aportar dividendos políticos.
- Aceptar un mínimo de compromisos.
- Presentarse en calidad de campeón de los derechos del hombre en todo el mundo, adjudicándose la potestad de sermonear a otros pueblos, al tiempo que evita discusiones en torno a la situación de los derechos en los propios Estados Unidos.
- Hacer uso de las cuestiones de los derechos humanos con fines de confrontación; someter el tema a finalidades no tanto humanitarias, como a la política global propia; evitar la crítica de los regimenes tiránicos que violan los derechos humanos si aquellos son sus aliados y amigos.

Como parte de su estrategia para reforzar su lugar como potencia mundial hegemónica, Estados Unidos incorporó e institucionalizó los principios de la *Declaración* como política oficialista en beneficio y a la medida de sus necesidades. Competiendo con la ONU en su legítimo papel de instancia y único juez internacional, el gobierno norteamericano se constituyó en una agencia paralela en el manejo internacional de dichos derechos, adjudicándose también el papel de certificador de los mismos. Por ello, con base en el informe que el Departamento de Estado presenta regularmente al Congreso sobre la situa-

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Idem.*, p. 101.

ción de los derechos alrededor del mundo, el gobierno de Estados Unidos otorga a todos los países calificaciones o descalificaciones, en una evidente demostración de que el poder no solamente reprime, sino que también hace cosas²⁹, en este caso al adjetivar reafirma, construye o destruye identidades y relaciones políticas.

En un ritual, que una vez más emula al rey Janus quién ostenta en la mano derecha las llaves, por ser el inventor de las puertas, y en la izquierda el báculo que indica su dominio sobre los caminos, el gobierno norteamericano, abre y cierra, así, puertas y caminos de tal suerte que "aquellos países que no figuran como aliados se los presenta con características negativas o repudiables, que implican intromisión directa en sus asuntos internos"³⁰. Así, con este procedimiento, como señala Selser, al mismo tiempo que se adjudica el papel de juez internacional en los asuntos de los derechos humanos, Estados Unidos evita exponerse a ser igualmente investigado y juzgado como los demás, así como asume la obligación de aceptar las normas por todos reconocidas³¹.

Según el *Diccionario de política*³² el término cooptación, en un sentido más amplio, "es usado también para designar la acogida, por parte de un grupo de dirigentes en sus cargos, de ideas, programas, directivas de política propuestas por grupos de oposición, con el fin de eliminar o reducir las consecuencias de las agresiones externas". Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el gobierno norteamericano usa los principios de los derechos humanos no sólo para atacar, sino también para defenderse. Esta forma de ejercicio de los derechos humanos los convierten en lo que denominamos "derechos humanos cooptados".

Todos estos recursos facilitan a los gobiernos norteamericanos para violar los acuerdos de respeto a los principios de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Como ejemplo opta por dinamizar la economía a través de las subvenciones a la industria bélica nacional e incidir, para su venta, en los conflictos internos de muchos países. Esta autonomía permite, como señaló González de Souza, al gobierno de Estados Unidos "desenvainar la espada de los derechos humanos para clavarla allí donde se le ocurre que algún país necesita ser intervenido"³³. Lo anterior es posible por el lugar hegemónico que ocupa en la economía y en las relaciones internacionales y por el hecho de ser la mayor fuente del presupuesto de la ONU, lo que es usado como recurso para subordinarla, mas que para subordinarse a ella.

²⁹ Cf. Foucault, M., "El sujeto y el poder", en Dreifus, Hubert I., y Rabinow, Paul, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988

³⁰ Selser, *El Documento*, op. cit., p. 100.

³¹ *Idem*.

³² Cf. Bobbio, Norberto, y Matteucci, Nicola, *Diccionario de política*, México, 1984, pp. 430-431.

³³ González Souza, Luis, "Soberanía-concha vs. intervención". en *La Jornada*, México, 10 de febrero de 1997.

Esta situación, de paso, pone de manifiesto, la vulnerabilidad de la ONU y de sus organismos de promoción y defensa de los derechos humanos, frente a las necesidades y a las investidas del capitalismo monopolista y transnacionalizado.

Desde luego que muchas otras naciones desarrolladas son también violadoras de los derechos humanos, pero como señaló, Noan Chomski "la más poderosa de ellas —Estados Unidos— encabeza el ataque"³⁴. Esta beligerancia se expresa, además de las modalidades anteriores, en liderar también el boicot a todo tipo de esfuerzos por reunir organizaciones y por definir recomendaciones internacionales en defensa de dichos derechos³⁵.

A nivel internacional y en particular para América Latina, las consecuencias de la incorporación táctica de los derechos humanos por el capital, convertidos por el gobierno norteamericano en *derechos humanos oficialistas* y en *derechos humanos cooptados*, han sido, sin embargo, contradictorias. Por un lado, sirvió como marco legitimador de las demandas internas por el respeto a los derechos humanos por sectores civiles ante los gobiernos autoritarios y ante las instancias correspondientes de las Naciones Unidas. Por otro lado, también estimuló la solidaridad de agencias financiadoras internacionales con los movimientos y organizaciones por los derechos humanos en la región. Pero además, sentó precedentes para los demás gobiernos en relación a cómo cooptarlos; cómo incorporarlos tácticamente y de manera oficialista; cómo articular y ejercer a través de la política de Janus, prácticas contradictorias, de doble sentido, aparentemente independientes de los intereses económicos con el fin de mediatizarlos. Prácticas que constituyen, por último, formas veladas de atacar a los derechos humanos.

La política norteamericana, en síntesis, al incorporar los principios de los derechos humanos contenidos en la *Declaración*, ha contribuido inevitablemente a su divulgación, pero al costo de promover también el vaciamiento, la banalización, la vulgarización y, para muchos, el descrédito de los mismos.

Es común encontrar en algunos trabajos sobre las políticas de los derechos humanos, el énfasis en el señalamiento de la distancia entre lo dicho y lo hecho, en esta política de doble cara. Por todo lo anterior consideramos que este recurso metodológico es insuficiente para analizarla y acaba constituyéndose en una trampa que, al generar una explicación superficial y simplista, contribuye a su legitimación o, cuando mucho, a justificar un juicio moral.

³⁴ Cf. Chomsky, Noam, y Dietrich, Heinz, *La sociedad global: educación, mercado y democracia*, México, Joaquín Mortiz Editores, 1995, p. 29.

³⁵ Tal como ocurrió en relación a la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos (CMDH) realizada en Viena, en 1992. Cf. Heringer, Rosana, "Exclusión, violencia y protección de los derechos humanos en Brasil", en *Hacia una reconceptualización de los derechos humanos*, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (LSA), Cartagena, 1994.

III.3. LAS LUCHAS POR LOS DERECHOS HUMANOS

COMO MOVIMIENTO SOCIAL Y POPULAR INTERNACIONAL

Resurge en las Ciencias Sociales y particularmente en la sociología a partir de la década del setenta, el interés por los movimientos sociales³⁶. La magnitud y la diversidad empírica y teórica que generó la reactualización del tema, acabó estimulando un fecundo debate en torno a las posibilidades y límites explicativos, tanto de las teorías existentes y de sus categorías analíticas, que tratan de dar cuenta del sentido, naturaleza, diversidad, así como de las características que tales movimientos han asumido en las condiciones históricas contemporáneas.

En un primer acercamiento se puede identificar que este debate se ha polarizado en torno a la conceptualización de las diferencias entre los llamados viejos y nuevos movimientos sociales. Sin embargo, en el trasfondo de este debate, lo que realmente está puesto en discusión es la vigencia de la contradicción entre capital y trabajo, propia de la sociedad capitalista industrializada, como el elemento generador, articulador y clasificador de los movimientos sociales contemporáneos. En esta discusión, que se inicia en Europa, los argumentos confluyen hacia dos ejes distintos³⁷, pero igualmente asociados a las consecuencias del extraordinario desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas en el período posterior a la Segunda Guerra. Desarrollo al que se atribuye la causa del desdibujamiento del espectro de algunos movimientos sociales hasta entonces existentes en cuanto a sus características; composición social, pautas de reivindicación; presencia política; formas de organización, manifestación y luchas; espacios geográficos y sociales de acción; su cultura y simbología.

Por uno de estos ejes, que denominamos clásico, y que asume la importancia de la contradicción capital-trabajo como categoría de análisis, responde el paradigma del materialismo histórico —teoría y método— responsable históricamente por el inicio y por gran parte de los actuales estudios sobre los movimientos sociales vistos como expresión de la lucha de clase.

Para este paradigma, a partir de la posguerra, la combinación de las políticas de bienestar social, la introducción de las nuevas tecnologías en la producción y los recientes ajustes estructurales, han producido efectos significativos en la vida cotidiana de amplios sectores de la población, de tal forma que han trastocado los clásicos movimientos sociales de los países europeos. Particularmente en las últi-

³⁶ Según una investigación realizada en fuentes disponibles en Rio de Janeiro, entre 1974 y 1984, fueron publicados 253 artículos sobre los movimientos sociales en Brasil. Cf. Noé y Clea M. dos Santos, "Movimentos sociais no Brasil: levantamento bibliográfico", en *Política e Administração*, Rio de Janeiro, FESP, vol. 1. núm.2, julio de 1995, p. 309-321.

³⁷ Cf. Bertussi, Guadelupe T., y Ouriques, Nildo D.. "Crise et dilemmes de mouvements sociaux et populaires au Brésil", *Les Cahiers Alternatives Sud*, Centre Tricontinental, Louvain-la-Neuve y L. Armattan, Paris, Cahiers Trimestriels, vol. 1, (1994) 4.

mas décadas el incremento del desempleo, el debilitamiento de los sindicatos por la política de la flexibilización laboral y de los vínculos de las clases sociales con sus partidos expresan, precisamente, la complejidad que ha adquirido dicha relación. Por lo mismo plantea, más que el abandono de esta relación, la necesidad de profundizar el conocimiento sobre las dinámicas del capital, para redefinir esta contradicción y restablecerla según sus características actuales. De ahí su insistencia en el uso del recurso analítico de la economía política y de la dialéctica para evitar la delimitación mecánica, esquemática y economicista de las características de esta contradicción, y para ampliar la capacidad explicativa de las categorías marxistas sobre los actuales movimientos sociales. Desde esta perspectiva se encuentran las producciones de quienes actualmente continúan el pensamiento de Marx, Engels y Gramsci entre los cuales figuran, entre otros, Manuel Castells, Eduardo P. Thompson, Christopher Hill, Gunder Frank y Eric Hosbsbawm.

A diferencia del anterior, el otro eje se caracteriza por el esfuerzo en construir paradigmas alternativos, de carácter heterodoxo, que superen o puedan substituir el materialismo histórico en la explicación de los movimientos sociales. Este nuevo eje tiene, sobre todo, en Touraine, Guattari y Castoriadis sus principales teóricos.

A partir de las concepciones anteriores se han construido distintas tipologías sobre los movimientos sociales actuales. Así para el eje marxista³⁸ los movimientos sociales de las últimas décadas, aunque tengan algunas características nuevas, considera que en su mayoría, de hecho, no son más que la continuación de formas antiguas o no tan antiguas de movimientos reivindicativos que anteriormente se articulaban alrededor de otros temas. A parte de éstos, sólo hay algunos pocos que pueden ser considerados realmente como "nuevos movimientos sociales", como son los ecológicos y los pacifistas. Para este paradigma la novedad de ambos se debe a las necesidades sociales generadas más recientemente por el desarrollo industrial, que amenazan a la vida y a la supervivencia a consecuencia de la degradación generalizada del medio ambiente y por la posibilidad del uso de la tecnología de guerra.

Para la corriente de los paradigmas alternativos, los cambios sociales ocurridos en las últimas décadas han repercutido tan profundamente en los movimientos sociales que constituyen un verdadero parte-aguas en su historia. Afirman que la pérdida de centralidad de la contradicción entre capital y trabajo, sumada al hecho de que la población es urbana en su mayoría, conllevó a la ruptura y la obsolescencia de las formas tradicionales de organización de los movimientos sociales³⁹. De ahí su necesidad de divi-

³⁸ Cf. Gunder Frank, André, y Fuentes, Marta, "Des teses acerca dos Movimentos Sociais", *Lua Nova*, núm. 17, Sao Paulo, junho de 1989.

³⁹ Cf. Bertussi, *op. cit.*

dirlos en clásicos o tradicionales y nuevos movimientos sociales y de hacer de estos últimos su objeto de estudio.

Para este eje, en términos generales, los nuevos movimientos sociales se caracterizan, en primer lugar, por las formas comunitarias de participación; por la presencia directa de las bases a nivel de la reflexión, de decisión y de ejecución; por la disminución de la distancia entre la dirección y las bases del movimiento y también, por la relevancia de los individuos y de los grupos. En segundo, por obedecer a una especificidad política a la cual tratan de responder según los valores de la cultura crítica y participativa. En tercer lugar, por ser considerados como nuevos dirigentes o sujetos alternativos, capaces de realizar cambios sociales a partir de la transformación de la cotidianidad en que viven sus miembros. Por último, porque la táctica de tales movimientos frente al poder consiste, más que tomarlo por asalto, en incidir de manera autónoma en las políticas oficiales, a través de acciones independientes de los movimientos tradicionales o de las agrupaciones político partidarias existentes⁴⁰.

Con base a las anteriores tipologías, una revisión de los estudios sobre los nuevos movimientos sociales desde la perspectiva de los principios de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en Europa y en América Latina, permite efectivamente identificar que la presencia de los llamados movimientos por la paz tienen en ambos continentes, por razones históricas, sentidos diferentes. En Europa efectivamente estos movimientos, que por el contenido de sus reivindicaciones, de sus características, de sus organizaciones, de su composición social y de sus formas de acción no encuentran lugar junto a los antiguos movimientos remozados o clásicos son los que siguen animando las luchas por la construcción de una nueva cultura en defensa de la vida, por el desarme, en contra de la guerra, de la amenaza nuclear, en contra de las manifestaciones racistas y por el respeto a las diferencias de los pueblos⁴¹.

Sin embargo para poder ser aplicadas en las realidades latinoamericanas, las caracterizaciones de estos movimientos, según las corrientes teóricas descritas anteriormente, requieren de algunas precisiones que permitan ampliar su capacidad explicativa en relación a las características de los nuevos movimientos sociales en las condiciones históricas actuales de la región. En otras palabras, necesitan ser depuradas de un cierto sesgo eurocéntrico⁴² para que puedan incluir situaciones más complejas, en donde se combinan, de manera indiferenciada, elementos de ambas tipologías.

⁴⁰ *Idem.*

⁴¹ Cf. Todorov, Tzvetan, *Nous et les autres (La réflexion française sur la diversité humaine)*. Paris, Editions du Seuil, 1989.

⁴² Cf. Amin, Samir, *El eurocentrismo*, México, Siglo XXI Editores, 1993.

Para empezar, en nuestra realidad el concepto de movimiento por la paz, no puede ser genérico⁴³. Tiene contenidos específicos toda vez que dichos movimientos se han organizado para hacer frente a gobiernos militares o autoritarios y tienen presencia, sobre todo, en los países atravesados por las guerrillas. Algunos expresan demandas y muchas veces propuesta de intermediación, para lograr la negociación y el cese al fuego y de las hostilidades bélicas. Un ejemplo de lo anterior es el "Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad" en México⁴⁴. Otros, bajo la denominación de movimiento por la paz, reivindican la satisfacción de los derechos humanos básicos, como condición para una sociedad sin violencia y enfrentamientos sociales.

Existen, sin embargo, en todos los países del continente otros movimientos cuyo elemento común es la lucha por el respeto a los principios de la *Declaración*. Entre éstos, algunos se identifican explícitamente como movimientos por los derechos humanos y centran sus demandas de respeto al conjunto de dichos derechos, a alguna jerarquía o alguno de ellos en particular. Tal es el caso del movimiento "Todos los Derechos para Todos" en México, o aun el de la "Madres de la Plaza de Mayo" por los presos y desaparecidos políticos, en Argentina. Hay otros que integran algunos de los derechos humanos a sus reivindicaciones específicas, como el "Grupo Intervención Social en Sida y Defensa de los Derechos Humanos", en México.

Hay aun, además de los anteriores, un tercer grupo que si bien, en términos conceptuales no explicitan como tales a los derechos humanos en sus demandas, éstas, de hecho, están contempladas en la *Declaración*, como es el caso del "Frente Zapatista de Liberación Nacional" en México, que reivindica tierra, vivienda, alimentación, vestuario, salud, educación, libertad y democracia

Además, en América Latina, los llamados nuevos movimientos sociales no son típicos sólo de las áreas urbanas. Están presentes también en las áreas rurales donde se originan, sobre todo, a raíz del problema no resuelto de la distribución de la tierra y desde ahí es que se vinculan con movimientos de las áreas urbanas. Ejemplos de los anteriores son el movimiento indígena en Ecuador, el "Movimiento de los Sin Tierra", en Brasil y también el "Movimiento Zapatista", en México. Por lo tanto, en esta realidad es que el concepto de nuevos movimientos sociales, comprende también aquellos movimientos que con estas características han surgido y tienen presencia incluso en las áreas rurales

En este caso tales características, sobre todo a lo que se refiere a la tendencia a la horizontalidad en la gestión, en la organización y en la participación de las bases en estos movimientos, se deben, no

⁴³ Cf. López Segre, Francisco, *Los retos de la globalización: ensayos en homenaje a Theotônio dos Santos*, Caracas, UNESCO, 1998.

tanto a su ruptura con las formas verticales o clásicas de organización como son las partidarias. En estos países, las formas partidarias no han sido ni muy representativas ni tan extendidas como para haber socializado y afianzado, entre los sectores marginales, este tipo de participación social. Es posible que estas formas de organización obedezcan, mas bien, a la persistencia de formas comunales y de organización precapitalistas y que por ello responden, en muchos casos, a cosmovisiones particulares no eurocéntricas. En este sentido, ejemplifica lo anterior la orientación de la dirección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, según la máxima de "mandar obedeciendo".

Así, muchos de los movimientos que tienen las características de los nuevos movimientos sociales, al reivindicar los derechos humanos elementales continúan, sin embargo, los clásicos movimientos populares europeos del final del siglo pasado e inicios del presente. Constituyen, así, una particular mezcla de viejos y nuevos movimientos sociales.

A partir de las observaciones anteriores, si se suman todos estos movimientos, son pocos, en América Latina, los que no coinciden con el espectro contemplado en la *Declaración*. Esta masiva presencia de las reivindicaciones por los derechos humanos, aunque dispersa, pudiera hacer innecesaria la configuración conceptual de un movimiento específico de esta naturaleza, toda vez que los derechos humanos aparecen, así, como razón y parte constitutiva de muchos movimientos. Como sus características se confunden y se superponen, la línea divisoria entre ellos puede parecer borrosa, haciéndolos pasar, así como movimientos inseparables.

Sin embargo, esta forma de existir de los derechos humanos como parte atomizada e inmersa en distintos movimientos, es apenas un aspecto de su realidad. Realidad que no se agota en estos espacios. Hay, además otra, aun más amplia y diversificada, que por sus características desborda los límites históricos y conceptuales de algunos movimientos que también los reivindican. Está integrada por una parte institucionalizada de manera diferente en organizaciones oficiales y no gubernamentales (ONGS.), ambas internacionales, con sus respectivas redes, que son supra-movimientos de amplitudes locales, regionales, nacionales e internacionales.

Además, en el caso de los movimientos independientes, éstos pueden fácilmente establecer, disponer y convocar sus redes nacionales e internacionales para canalizar denuncias, solicitar apoyo y ejercer presión sobre los gobiernos⁴⁵. Como señala Amnistía Internacional, estas redes "son una fuente

⁴⁴ En marzo de 1997 fue organizado por el Centro Fray Francisco de Victoria, en la ciudad de México el Primer Encuentro Nacional por la Paz, con la participación de 90 organizaciones, de 19 entidades del país.

⁴⁵ Ejemplo de las campañas que pueden hacer estas redes puede ser la que ha sido articulada por la Amnistía Internacional por la liberación de general brigadier José Francisco Gallardo Rodríguez, encarcelado desde noviembre de 1993, en México y considerado por AI "preso de conciencia", perseguido por sus ideas políticas y su reclamo de crear un ombudsman

crucial de información acerca de lo que está ocurriendo verdaderamente en un país, poniendo de sobre aviso a organizaciones no gubernamentales internacionales y medios de comunicación y denuncian los abusos ante los organismos correspondientes de la Organización de las Naciones Unidas, contribuyendo así para romper el muro de silencio que los gobiernos transgresores intentan mantener de pie⁴⁶.

Por lo tanto, más que "una hipótesis que ponga en relación las luchas por los derechos humanos y los movimientos sociales⁴⁷" como insiste Rojas, es necesario profundizar en la definición de las peculiaridades de los movimientos por los derechos humanos para construir el lugar específico que ocupan en relación con los demás movimientos. Esta tarea, que implica contrastar dichas luchas por los derechos humanos con los demás movimientos, la iniciamos al formular a la teoría la siguiente pregunta: ¿por qué las reivindicaciones por los derechos humanos pueden constituir un movimiento social? o en otras palabras ¿qué características presentan las reivindicaciones por los derechos humanos en América Latina que las convierten en movimientos sociales?

En un largo estudio intitulado "Diez tesis sobre los movimientos sociales" Gunder Frank y Fuentes⁴⁸ discuten las trayectorias y sistematizan las características más generales de los movimientos sociales contemporáneos. El resultado, que se asemeja a una especie de tipo ideal weberiano, en la medida que es "una destilación analítica de las características que no se encuentran en su forma pura en el mundo real"⁴⁹ es útil como referencia para contestar a nuestras preguntas anteriores. En este sentido, por sus particularidades, las reivindicaciones por los derechos humanos coinciden con esta suerte de tipo ideal por lo que se puede afirmar que pueden, efectivamente, ser consideradas como un movimiento social particular toda vez que tienen también las siguientes características:

1. Son movimientos que se forman en la sociedad civil orientados intencionalmente por la defensa de intereses específicos en la interpelación con el Estado.
2. Se expresan de diferentes maneras, y tienen en común tanto la movilización individual, basada en un sentimiento de moralidad e injusticia, como social, en contra de privaciones (exclusiones), por la supervivencia y la identidad de determinados sectores sociales.
3. Su fuerza e importancia es históricamente cíclica por estar relacionada con los largos ciclos políticos, económicos y (quizás asociados a éstos) también ideológicos. Por lo mismo, cuando cam-

militar. Cf. "Publicó un documento y lo distribuyó a sus sedes. Campaña mundial de AI para liberar al general Gallardo", en *La Jornada*, México, 12 de junio de 1997.

⁴⁶ Cf. Hule, Fainer, "La violación de los derechos humanos. ¿Privilegio de los Estados?", en *Memoria*, Boletín informativo del DIMA, núm. 5, Nurdenberg, 1993.

⁴⁷ Cf. Rojas, *op. cit.*

⁴⁸ Cf. Gunder Frank, *op. cit.*

⁴⁹ *Idem.*

- bien las condiciones que le dan origen (a raíz de las acciones de este mismo movimiento y/o con más frecuencia, debido a la transformación de las circunstancias) podrán desaparecer. En este caso, concretamente, cuando el Estado de derecho sea plenamente establecido y respetado y los principios de los derechos humanos regulen las relaciones de poder sociales e interpersonales.
4. Su composición es clasista. Están integrados, en general, por una mezcla de distintos sectores sociales que ejercen poder de presión a través de movilizaciones de sus integrantes y simpatizantes, también considerados sus bases.
 5. No buscan el poder estatal, se oponen al Estado en la medida en que éste actúa al margen del Estado de derecho. Buscan, sin embargo, incidir en el Estado través de las prácticas que éste desarrolla y de sus instituciones.
 6. Sus formas de lucha son no-violentas y por sus propósitos, pueden ser ofensivos o defensivos. Los primeros, buscan transformar el orden existente y los segundos se limitan a proteger conquistas materiales y/o simbólicas.
 7. Son agentes de transformación social y hasta posibles reintérpretes de las concepciones políticas que sostienen la necesidad de la superación del capitalismo, al tratar de reorganizar y redefinir, según los principios de la *Declaración*, la vida social y política de los países.
 8. Comparten una militancia común con otros movimientos sociales, pudiendo, incluso, ser parte integrante de los mismos.
 9. Tienen una historia propia, hecha por las acciones de sus militantes, de sus organizaciones y por las reivindicaciones que defienden.
 10. Sirven para ampliar, profundizar e incluso para redefinir la democracia restringida, en busca de mayor participación de los distintos sectores de la sociedad civil en las gestiones de los asuntos de interés colectivo.
 11. Son movimientos civiles, no-oficiales, independientes del Estado, que actúan en el espacio público.
 12. Su ámbito de acción puede ser local, nacional e internacional, se orientan por los principios de la *Declaración Internacional de los Derechos Humanos*. Sus denuncias, señalamientos y demandas pueden ser acogidos por las instancias pertinentes de las Naciones Unidas.
 13. Son movimientos inclusivos con los cuales se identifican prácticamente todos los demás movimientos existentes.

A partir de los criterios teóricos anteriores es posible nombrar de manera precisa las luchas por los derechos humanos como auténticos movimientos sociales.

Esta conceptualización abre, a la vez, el paso para una diferenciación necesaria entre movimientos sociales y populares. Según los sociólogos Daniel Camacho y Rafael Menjivar, los movimientos sociales son los grandes movimientos, masivos, que reúnen los intereses tanto de las fracciones de sectores dominantes como de los sectores medios y populares⁵⁰. Además, tienen vigencia coyuntural y carácter reformistas en la medida en que buscan transformaciones sociales para el beneficio de la mayoría a través, de reformas progresivas. Mientras que los movimientos populares están integrados por elementos del pueblo, que según Marx, son aquellos sectores de la sociedad que sufren la dominación ideológica y la explotación económica de la clase dominante y que por lo mismo su acción va encaminada a cuestionar de manera absoluta y a transformar radicalmente tales estructuras⁵¹. Los elementos determinantes y diferenciadores entre unos u otros son, por lo tanto, la referencia a las clases sociales y al proyecto histórico dentro del cual se circunscriben, lo que no excluye la posibilidad de mutua articulación entre los mismos ⁵².

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que los movimientos por los derechos humanos han tenido ambas características. Han sido movimientos sociales, al agrupar en sus reivindicaciones distintos sectores de la población, como fueron los movimientos por el cese del fuego entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Ejército Mexicano, en las primeras semanas de enero de 1994. También han sido populares, al expresar reivindicaciones de sectores populares, como por ejemplo, "los movimientos de los sin techo" o por la vivienda, integrados los grupos sociales de las áreas marginales de las grandes ciudades que en América Latina son conocidos por movimientos de paracaidistas.

Revisando la historia de los movimientos sociales en América Latina, se advierte que han tenido una presencia constante en toda su historia. Las condiciones del desarrollo capitalista dependiente en la región, han establecido siempre límites estrechos, precarios y a veces discontinuos del Estado de derecho para la negociación entre el gobierno y los distintos sectores sociales, particularmente los sobreexplotados⁵³. En torno a los intentos por reducirlos o incluso muchas veces por cerrar dichos límites, por parte del gobierno o mantenerlos, aumentarlos o ampliar la participación en su gestión por parte, sobre

⁵⁰ Camacho, Daniel, y Menjivar, Rafael, "El movimiento popular en Centro América: 1970-1983. Síntesis y perspectivas", en Camacho, Daniel, y Menjivar, Rafael (coord.), *Los movimientos populares en América Latina, Siglo XXI Editores / UNO*, p. 15.

⁵¹ *Idem.*, p. 16.

⁵² Cf. Bertussi, *op. cit.*

⁵³ Sobre el concepto de sobreexplotación cf. Marini, Ruy, *La dialéctica de la dependencia*, México, Ediciones Era, varias ediciones.

todo, de los sectores populares es que se han conformado, persistido y articulado los diferentes movimientos sociales a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, los movimientos sociales han sido básicamente, la expresión de esta lucha que, en la mayoría de las veces, se ha topado con los límites represivos del Estado. Estas condiciones han generado que el enfrentamiento al régimen por diferentes sectores sociales, así como su cuestionamiento radical sea permanente aun no obedeciendo, necesariamente, a un claro proyecto de transformación social previamente elaborado .

En este contexto, los movimientos por los derechos humanos, desde su aparición, en los inicios de los sesenta, han constituido un continuo y cada vez más vasto movimiento social como parte de la sociedad civil organizada, en la lucha por la democracia. Esta lucha, que desde los regímenes dictatoriales, pasando por el periodo de la transición hasta el establecimiento de las democracias restringidas, busca ampliar las prácticas liberales, la representación política y redefinir la gobernabilidad. Su propósito es lograr "la extensión progresiva del principio de ciudadanía, del derecho de todos los seres humanos de ser tratados de manera igual en relación a la toma de decisiones colectivas y la obligación de quienes aplican esas decisiones a ser igualmente responsable y estar a disposición de dicha ciudadanía"⁵⁴.

Es así como vinculados al concepto de democracia los movimientos por los derechos humanos aparecen permanentemente vinculados también al de sociedad civil. Si bien en torno a este concepto siempre ha habido cierta imprecisión en las Ciencias Sociales, su uso asociado a los movimientos sociales suele aparecer tanto como sinónimo del conjunto de éstos y de las organizaciones no gubernamentales, como la expresión más acabada de los mismo⁵⁵. Este abigarrado desplazamiento de la ubicación y de la identidad misma de los movimientos sociales permite desde ser extendidos desde algún punto de la sociedad civil, hasta confundirse totalmente con ella. Esta situación, más que una posible imprecisión de la teoría de los movimientos sociales, aumenta laxitud al uso actual del concepto de sociedad civil, al interior de algunas de las ciencias sociales.

Una revisión rápida de parte de la producción intelectual que se ha dedicado al análisis de las manifestaciones sociales en torno al poder y al Estado en las últimas décadas en América Latina, permite

⁵⁴ O'Donnell y Schmitter en Fernández Rodríguez, Rosa María, "Organizaciones no gubernamentales y transición democrática", México, en *Justicia y Paz. Información y análisis sobre derechos humanos, Centro América y Caribe*, año XI, mayo / agosto de 1996.

⁵⁵ Cf. "Se les debe la defensa de los derechos humanos, Aguayo: las ONGs, la expresión más acabada de la sociedad civil", en *La Jornada, México*, 21 de septiembre de 1993.

identificar una diversidad tal de usos del concepto de sociedad civil que el sentido conceptual del término parece prácticamente haber cedido lugar a otro, de tipo más bien de uso común⁵⁶.

En las ciencias políticas el concepto de sociedad civil ha sido clave en la teorización de las relaciones entre ciudadanos y el Estado liberal. Es parte de la teoría del estado moderno desarrollada, sobre todo, por Hobbes, Locke, Rousseau, Kant y por Hegel. Desde la perspectiva teórica marxista, el concepto de sociedad civil se refiere, tal como lo usó Marx, siguiendo a Hegel y a Adam Smith, al lugar de intercambio entre propietarios privados, o sea al mercado. Es el espacio que corresponde, por excelencia, a lo privado por oposición al espacio del Estado que es el espacio público. Es el lugar en que se encuentran, en condiciones de igualdad jurídica según las leyes del Estado, burgués, los dueños del capital y de la fuerza de trabajo. La sociedad civil es así este espacio económico, social y político que está atravesado por la lucha de clases y que por lo tanto constituye la expresión más acabada de la misma⁵⁷. Si bien el concepto contiene una representación de topografía, no se agota en ser un lugar. Lo que éste marca, son los límites jurídicos y las modalidades históricas del posible intercambio o de las relaciones entre propietarios libres: los dueños del capital y los de la fuerza de trabajo.

Al sentido anterior, sobre todo a partir del final de los sesenta, se agregaron progresivamente otros, elaborados tanto en Europa como en América Latina. Los sectores marxistas, que en Europa se identificaron con el llamado eurocomunismo, abandonan, junto con los conceptos de lucha de clase, revolución y de dictadura del proletariado, el concepto ortodoxo de sociedad civil. Lo substituyeron y pusieron en boga el concepto elaborado por Gramsci para quién la sociedad civil aparece desde el espacio público en oposición al Estado, a lo estatal u oficial. Lo civil así no es sólo el espacio de los propietarios y de la lucha de clase. Este fue ampliado al conjunto de la lucha de la oposición civil a lo oficial, al poder establecido o al Estado. Se refiere, así, más precisamente a lo que está fuera de los límites oficiales establecidos por el Estado, pero ahora ya no a lo civil privado, y sí a lo civil público y político.

En las condiciones de los regímenes dictatoriales, en América Latina, la concepción gramsciana de sociedad civil se extiende y desdobra una vez más su sentido, al permitir además a diferentes sectores de estas sociedades, diferenciar y establecer progresivamente el carácter del Estado y de sus acciones, así como nombrar de manera particular sus relaciones cotidianas con esta forma del poder y de gobierno. El surgimiento de esta posibilidad, lo describió Weffort de la siguiente manera: "la decepción más o menos generalizada con el Estado abrió camino, después de 1964 y, sobre todo, después de 1968, al descubrimiento de la sociedad civil. Pero este descubrimiento no ha sido, en un primer momento, una

⁵⁶ Cf. Althusser, Luis, *Sobre el trabajo teórico: dificultades y recursos*, Barcelona, Editorial Anagrama, s/f.

obra de los intelectuales. En verdad, el descubrimiento de que había algo más en la política que no se limitaba al Estado empieza con los hechos más sencillos de la vida de los perseguidos⁵⁸.

La situación anterior permitió al sociólogo Fernando Enrique Cardoso señalar que "en el lenguaje político brasileño, todo lo que escapaba al control inmediato del orden autoritario se designaba como sociedad civil. De modo poco riguroso, sin embargo eficaz, se designó a toda oposición —de la Iglesia, de la prensa, de la Universidad, de la iniciativa privada y de los partidos— como movilización de la sociedad civil"⁵⁹.

Bajo estas condiciones es que el concepto de sociedad civil ha sido convertido en algo de contenido más amplio que el original, cuyo sentido se refiere al espacio de manifestación de la oposición civil frente a lo oficial y a lo público en el sentido estatal. Es ahora, además, un particular espacio de oposición de lo civil, reinventado ante un Estado autoritario que había cerrado o tenía limitado los tradicionales espacios de expresión política.

Vinculado a la persistencia del autoritario ejercicio del poder por los gobiernos en las democracias restringidas, el concepto sociedad civil sigue sintetizando los nuevos espacios y las nuevas modalidades de hacer política que reivindican la existencia del ciudadano y de la ciudadanía, permanentemente creados y recreados en los diferentes actores sociales. En la medida en que estas modalidades se encuentran en las reivindicaciones y en el movimiento social y popular por los derechos humanos, éstos estarán también necesariamente asociados a este concepto de sociedad civil.

El movimiento social y popular internacional por los derechos humanos pugna por el establecimiento de la democracia participativa y por el fortalecimiento de la sociedad civil apoyado en el supuesto de la creciente participación de los individuos como ciudadanos y sujetos de derechos en sus luchas frente a gobiernos de corte autoritario. En este proceso se enfrentan las distintas concepciones de tales derechos, entre las cuales se encuentra la de los actuales libros de texto gratuitos de la escuela básica mexicana.

⁵⁷ Cf. Marx, *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel*, op. cit.

⁵⁸ Cf. Salles, Severo A., *Brasil: la transición a partir de un régimen autoritario (1966-1979)*, Tesis de doctorado. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, 1995, nota 44, p. 55.

⁵⁹ *Idem*.

Capítulo IV.
LOS DERECHOS HUMANOS
VAN A LA ESCUELA
DE LA MANO DE LOS DEBERES

CAPÍTULO IV

LOS DERECHOS HUMANOS VAN A LA ESCUELA DE LA MANO DE LOS DEBERES

"No lograremos nada si no devolvemos el poder a los ciudadanos"

José Saramago

INTRODUCCIÓN

En la medida en que los supuestos teóricos de la *Declaración* se refieren a las obligaciones que tiene el Estado de reconocimiento, protección y respeto a los derechos humanos de las personas como ciudadanos, su puesta en práctica está necesariamente vinculada a la posible correlación entre estas fuerzas, por lo que se inscribe, inevitablemente, en la esfera del poder.

Por lo mismo, como señalamos en los capítulos anteriores, en una sociedad de tipo capitalista, atravesada por la contradicción entre capital y trabajo, la concepción y las acciones referidas al cumplimiento o a las demandas por los derechos humanos adquieren dimensiones políticas, ideológicas e instrumentales particulares, correspondiendo a las necesidades históricas de cada uno de sus promotores.

Las distintas formas de concepción y usos de los principios de la *Declaración* propios de los diferentes promotores de la sociedad civil y del Estado han originado a la par con la polisemia del término "derechos humanos", el desvanecimiento de sus fronteras y cierta opacidad y confusión sobre el mismo.

En este sentido, en el conjunto del aparato estatal son muchas las instituciones que en los últimos años, vienen progresivamente encargándose y especializándose de producir, reproducir o difundir la concepción oficial de los derechos humanos. En el caso de México, entre éstas, se encuentra la Secretaría de Educación Pública (SEP) toda vez que el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari al firmar la *Convención sobre los Derechos del niño*, en 1990¹, se comprometió con la divulgación de los referidos derechos. Ha sido así como la SEP, a partir de 1992 a través de los nuevos programas oficiales y del libro de texto gratuito, así como de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que promueve cotidianamente en los salones de la escuela básica, se ha convertido en una de las instituciones que contribuye, de manera significativa, con dicha tarea en el país.

¹ "Ya signaron el documento 58 naciones. Firmó México convención sobre derechos del niño. Prioridad nacional, la protección del menor", en *El Nacional*, México, 27 de enero de 1990, p. 15.

De esta manera, una particular concepción de los derechos humanos —en este caso la oficial— al ser obligatoria tiene condiciones, a diferencia de las demás, de ser divulgada en forma masiva a través de la escuela básica logrando, así, un impacto considerable sobre una parte significativa de la población, ya sea directamente a través de los alumnos o indirectamente de sus familias y de los trabajadores de la educación. La magnitud de esta acción se refleja en las cifras de las ediciones que han sido para el "Libro integrado Primer grado"², 3.523.390 ejemplares; para el "Libro integrado Segundo grado"³, 1.399.500 y para el material educativo "Conoce nuestra Constitución"⁴ 2.000.000, respectivamente, más los ejemplares sobrantes para la reposición.

Desde el sistema escolar se está construyendo, de esta manera, un particular concepto de derechos humanos para el conjunto de la sociedad mexicana a través de los niños de las generaciones actuales y futuras que ingresan al sistema escolar básico. De ahí la necesidad de conocer el concepto, los propósitos y los sentidos que produce y reproduce el referido discurso

IV.1. DERECHOS HUMANOS SÍ, PERO NO TANTO

Para realizar este trabajo necesitamos precisar inicialmente ciertos aspectos en relación a nuestro objeto de estudio, que permiten su identificación empírica.

En primer lugar, en los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana el discurso de los derechos humanos obedece a lo estipulado en el "Plan y Programas de Estudio 1993: Educación Básica Primaria"⁵. Dicho Plan, elaborado regularmente por la SEP, constituye la normatividad de los contenidos establecida por las reformas educativas. Es, por lo tanto, la guía general de los contenidos obligatorios para todas las asignaturas de todos los grados del nivel de la educación básica primaria del país. A partir de sus indicaciones se hacen los libros de texto, las guías para los maestros, los cursos para la capacitación de éstos, y se derivan las prácticas que son planeadas y desarrolladas en el trabajo realizado cotidianamente en las aulas, en relación al contenido de cada asignatura.

Según las indicaciones del referido Plan, los contenidos sobre los derechos humanos se encuentran contemplados en el espacio curricular dedicado a la asignatura de Educación Cívica y, al interior de ésta, en el eje "Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes"⁶ y deben ser tratados de acuerdo a los objetivos y al concepto por él definidos.

² *Libro Integrado Primer Grado*, Secretaría de Educación Pública, México, 1993.

³ *Libro Integrado Segundo grado*, Secretaría de Educación Pública, México, 1993.

⁴ *Conoce nuestra Constitución*, Secretaría de Educación Pública, México, 1997.

⁵ *Plan y programas de estudio 1993: Educación Básica Primaria*, Secretaría de Educación Pública, México, 1993.

⁶ *Idem.*, p. 123, 127.

En relación a los objetivos de este eje, establece aun, que éstos se refieren "a las normas que regulan la vida social, los derechos y obligaciones de los mexicanos. El propósito es que el alumno conozca y comprenda los derechos que tiene como mexicano y como ser humano. Asimismo, debe comprender que al ejercer sus derechos adquiere compromisos y obligaciones con lo demás, reconociendo la dualidad *derecho-deberes* como base de las relaciones sociales y de la permanencia de la sociedad"⁷.

En el marco de este concepto, constituido de manera compleja en la medida en que implica los derechos con los deberes, se encuentran definidos y delimitados los derechos individuales y los derechos sociales. Los primeros, "son aquellos que protegen la vida, la libertad, la igualdad ante la ley y la integridad física de cada hombre o mujer; abarcan las libertades esenciales de expresión, de pensamiento, de creencias, de manifestación, de reunión, de trabajo, etcétera, es decir los derechos humanos universales que nuestra *Constitución* consagra como garantías individuales las cuales son *inviolables e imprescriptibles* bajo cualquier circunstancia. En este rubro los contenidos remiten a los Derechos Humanos y a los Derechos del Niño⁸. Mientras que los derechos sociales "son los que se refieren a la educación, la salud, a un salario suficiente, a la vivienda, etcétera, y se establecen en diversos artículos constitucionales⁹.

A partir de las indicaciones anteriores, ha sido elaborado el discurso de los derechos humanos presentes en los siguientes libros de texto: "*Libro Integrado Primer grado*"; "*Libro Integrado Segundo grado*" y en el material educativo "*Conoce nuestra Constitución*". Es en estos textos en donde hay que buscar, entonces, el referido discurso.

Para ello es necesario considerar también, por un lado, que el contenido estipulado para el eje "Conocimiento y comprensión de los Derechos y Deberes" y desarrollado en los referidos libros como su título bien lo señala, no está dedicado explícitamente a los derechos humanos. Su contenido, según las citas anteriores, resulta de una particular concepción de los mismos, construida a partir de su amalgama con *deberes* que tienen como único marco de referencia legal la *Constitución Mexicana*. A través de dicha concepción se pretende normar las relaciones sociales en el ámbito de la escuela y también de la sociedad, en la medida que proyecta los niños en la situación futura de adultos y ciudadanos.

Por otro lado, en la asignatura de Educación Cívica el eje "Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes" no es el único contenido. El espacio curricular destinado a esta asignatura se encuentra dividido en tres ejes más de conocimientos que son: "Conocimiento de las instituciones y de los ras-

⁷ Cf., *op. cit.*, *Plan*, p. 127.

⁸ Cf., *op. cit.*, *Plan*, p. 127.

⁹ Cf., *op. cit.*, *Plan*, p. 127.

gos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación", "Formación de Valores" y "Fortalecimiento de la Identidad Nacional"¹⁰.

Lo anterior habla de como y de lo poco que el tema de los derechos humanos está siendo tratado en la escuela básica mexicana, toda vez que ha sido circunscrito a una asignatura —Educación y Civismo— y al interior de ésta, a uno de sus ejes "Conocimiento y comprensión de los derechos deberes" y, además en éste, en relación con los deberes.

Desde el punto de vista de los objetivos de la educación escolar moderna la presencia de los derechos humanos en la currícula contribuye a realizar su función de formar a los alumnos en los valores. En México, la discusión sobre la enseñanza de los valores en la escuela básica, en lo que se refiere a los aspectos de contenido y método, no es nueva; acompañó la preocupación de los intelectuales liberales por el sentido que debía tener la educación formal, tanto antes como después de la revolución. Para estos intelectuales como la función de la escuela, de acuerdo con la pedagogía moderna, era tanto instruir como educar, o sea transmitir conocimientos y desarrollar las facultades intelectuales y morales, los valores deberían ser enseñados concomitantemente con todos los contenidos. O sea, no estar restringidos a una asignatura como en el caso de los derechos humanos, que sólo es tratado en la asignatura de Educación Cívica, y si atravesar de manera diagonal toda la currícula y todas las prácticas escolares.

En segundo lugar, con el término escuela básica nos referimos al conjunto integrado por los niveles preescolar, primario y secundario, del Sistema Nacional de Educación Escolar, aunque hasta el presente la asignatura de "Educación Cívica" y su eje "Conocimiento y comprensión de los Derechos y Deberes" esté siendo ofrecida solamente para los alumnos del primer, segundo, cuarto, quinto y sexto grados de nivel primario.

Los alumnos del preescolar, de la secundaria y los del tercer grado de la primaria, se encuentran excluidos del proceso de enseñanza sobre los derechos humanos. Por la situación de los dos primeros es responsable la SEP al no haber definido, hasta el momento, los contenidos de los planes y elaborado los materiales respectivos. En relación al tercer grado, sus contenidos generales están establecidos en el "Plan y Programas de Estudio 1993: Educación Básica Primaria", y deben integrar el contenido del libro dedicado a la entidad federativa o a la llamada Monografía Estatal. Sin embargo, en este sentido, tomando como referencia el libro "Distrito Federal: Monografía Estatal"¹¹, constatamos que en éste no

¹⁰ Cf. Plan.

¹¹ Cf. *Distrito Federal: monografía estatal*, Secretaría de Educación Pública, México, 1997.

existe ninguna referencia a los derechos humanos en la ciudad de México, situación semejante a la de muchas otras entidades del país.

Pese a todo lo anterior, optamos por mantener el concepto "nivel básico" aunque de hecho, como ya los señalamos, la enseñanza sobre los derechos humanos actualmente sólo se esté realizando en la primaria¹². Nuestra decisión se debe a que consideramos necesario tener presente que el compromiso asumido por el gobierno mexicano, ante Naciones Unidas, para promover los derechos humanos ha sido de extenderlo a todo el conjunto de este nivel educativo.

En tercer lugar, y en consecuencia de todo lo anterior, bajo el término de Actuales Libros de Texto Gratuito de la Escuela Básica Mexicana —de ahora en adelante: ALTGEBM— consideramos como base para la elaboración de nuestro Corpus Discursivo (Anexo I) construido para realizar este trabajo: el "Libro Integrado Primer grado", el "Libro Integrado Segundo grado" y el material educativo "Conoce Nuestra Constitución". Si bien este último, en rigor, no es un libro de texto, lo reconocemos como tal en la medida que tiene, a igual que aquellos, la característica de ser oficial y también de uso obligatorio.

Optamos por no incluir en nuestro Corpus los contenidos señalados por "Plan y Programa de Estudio 1993: Educación Primaria Básica" para el eje "Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes" ya citados anteriormente, porque este es el marco de elaboración del discurso de los derechos humanos plasmado en los ALTGEBM, al ser una publicación destinada apenas para los maestros y su circulación es más restringida que los libros de texto que, para los efectos del presente trabajo, son los que nos interesan por las razones ya expuestas.

A partir de lo anterior, nuestro Corpus Discursivo, quedó constituido, entonces, por todas las referencias que sobre Derechos (D1) y Deberes (D2) se encuentran en cada uno de los tres libros anteriormente mencionados, que para los efectos prácticos en nuestras referencias posteriores son L1., L2. y L3, acompañadas del número correspondiente a cada página: ejemplo L1.D2.27. Por lo mismo es al contenido presente en este Corpus que aludimos cuando usamos la expresión "el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM".

IV.2. LOS DERECHOS HUMANOS EN EL DISCURSO DERECHOS / DEBERES

Hecha la identificación y la delimitación de nuestro objeto, veamos como el concepto de los derechos humanos ha sido construido en el objeto discursivo derechos/deberes en los ALTGEBM. Para ello desglosamos los elementos que componen el referido concepto y que, de acuerdo a la cita anterior, son los siguientes:

- 1) el alumno tiene derechos como mexicano y como ser humano;
- 2) los "derechos humanos" llamados universales, son sinónimos de los derechos individuales;
- 3) los derechos individuales son los que protegen la vida, la libertad, la igualdad ante la ley, la integridad física, las libertades esenciales de expresión, de pensamiento, de creencias, de manifestación, de reunión, de trabajo, etcétera;
- 4) los derechos humanos universales son las garantías individuales consagradas por la *Constitución*;
- 5) los contenidos de los derechos humanos universales se remiten a los Derechos Humanos y a los Derechos del Niño;
- 6) los derechos individuales son derechos humanos universales, pero no así los derechos sociales aunque éstos también estén garantizados por la *Constitución*.

Sintetizando lo anterior tenemos que el concepto de los derechos humanos presente en los ALTGEBM comprende: los derechos que tiene el alumno como mexicano y ser humano, que son los derechos humanos universales; que como derechos individuales la *Constitución* consagra como garantías individuales y cuyo contenido se refiere a los Derechos Humanos y a los Derechos del Niño.

Ubicando este concepto en el conjunto los derechos contemplados en la *Declaración* y tratados en el primer capítulo, es evidente que el mismo se circunscribe nada más a los derechos individuales y a los aspectos civiles y políticos de éstos. O sea que comprenden solamente los llamados derechos de primera generación, concepción de derechos humanos que, como vimos en el capítulo segundo, coincide con la ideología neoliberal, toda vez que ésta trata de reconocer como derechos humanos apenas aquellos en que el Estado los respeta actuando por omisión. Lo que implica, a su vez, desconocer la responsabilidad del Estado en la promoción de los demás derechos humanos como son los sociales, económicos, culturales y de los pueblos.

Si bien el objeto discursivo derechos humanos está mencionado, su presencia en el discurso derecho/deberes en L1, L2 y L3 es poco frecuente. De hecho, no se encuentra ninguna referencia explícita al mismo en los libros integrados del primer y segundo grados (L1.L2) y en todo el material educativo "Conoce nuestra *Constitución*"(L3) sólo es mencionado explícitamente cinco veces: algunas integradas al texto y otras como frases complementarias pronunciadas por alguno de los personajes que lo comentan.

¹² Cf. *Plan*, p. 127.

Como vimos en el primer capítulo, históricamente muchos documentos hacen referencia a los derechos humanos, pero sólo contemporáneamente éstos han sido consagrados y aceptados internacionalmente a partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y de los instrumentos que le dan vigencia como es la *Convención sobre los Derechos del niño*. Por lo tanto, actualmente, cualquier mención a los derechos humanos o a los derechos de los niños tienen necesariamente como referencia a estos documentos. Pese a ello, los conceptos "Derechos Humanos" y los "Derechos de los Niños", según la cita del "Plan y programa de estudio 1993: Educación Básica Primaria" son citados en abstracto, o sea sin referirlos a la *Declaración* o a la *Convención*, que de hecho son sus discursos fundantes.

Esta forma de presentarlos puede prestarse a tratar a los derechos humanos como una cuestión de orden meramente intersubjetiva o aun, inscrita o restringida a la moral interpersonal, toda vez que cada persona es simultáneamente garante y titular de los derechos humanos suyos y de los demás. Colocar de esta manera la prerrogativa de los derechos humanos únicamente en la persona humana, posibilita evadir la necesidad de considerarla también como prerrogativa del ciudadano, que es el sujeto titular de tales derechos, frente al Estado garante de los mismos. De esta manera, el Estado aparece solamente como el árbitro en la disputa por tales derechos entre las personas humanas y no directamente como el garante de los mismos frente a los ciudadanos, como es también el espíritu de la *Declaración*. Las limitaciones de esta concepción de los derechos humanos ya las hemos señalado en los primeros capítulos en donde rescatamos los planteamientos de Anna Harendt para destacar implicaciones políticas de los mismos.

Sin embargo, pese a todos los señalamientos anteriores, considerando que el discurso de los derechos/deberes en los ALTGEBM está construido lingüística, jurídica y filosóficamente desde el principio de la analogía, podemos afirmar que, aun con sus limitaciones, éste puede también ser considerado como un discurso de derechos humanos, según los principios de la *Declaración* y de la *Convención*.

En efecto, en base a la lingüística discursiva es posible establecer la relación entre ambos discursos a través de los recursos tanto de la analogía como de la homología, que ofrece la retórica. Según el *Diccionario de retórica y poética*¹³, la primera es un término más general que se refiere a la semejanza o a la correspondencia dada entre cosas diversas. Mientras que la homología es un "término tomado de la lógica donde, en general, designa una relación de analogía o semejanza de significado entre dos térmi-

¹³ Cf. Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, México, Editorial Porrúa, pp. 269-272.

nos (...) distintos". De manera mas detallada y citando a Greimas, señala que la homología es una razonamiento que se manifiesta de la siguiente manera:

Si el semema A es al semema B tanto como el semema "a" es al semema "b", los sememas A y "a" (que poseen necesariamente al menos un sema en común) son homólogos entre si en relación a B y "b" (que también poseen al menos un sema en común y también son homólogos entre si). La relación entre A y B es idéntica a la "a" y "b", que es una relación de lógica elemental y puede ser de contradicción, de contrariedad o de complementariedad.

A partir de lo anterior podemos afirmar, por un lado, que si existe una relación de analogía entre el discurso de los derechos/deberes en los ALTGEBM y el de los derechos humanos presente en la *Declaración* y en los documentos que le dan soporte como es el caso de la *Convención*. Por otro, que además existe también homología de complementariedad entre estos derechos. La homología es el recurso lingüístico que posibilita precisamente al discurso de los derechos/deberes ser construido a partir de la *Constitución Mexicana* y, a la vez, integrar el lexema derechos humanos que es propio de la *Declaración*.

En este esfuerzo por encontrar en el discurso de los derechos presentes en los ALTGEBM a los derechos humanos consagrados en la *Declaración*, podemos recurrir también al lenguaje jurídico ya que éste contempla a los derechos por analogía o derechos "por analogado", que son los que se expresan lingüísticamente al mencionar un derecho seguido de la preposición "a", o sea "derecho a". El "derecho por analogado" significa, así el semejante al que esta subentendido o, por analogía, a un derecho que no es mencionado, que estando explícito, de hecho, es su referencia¹⁴.

Así, desde la perspectiva jurídica podemos considerar también que el discurso sobre los derechos humanos en L1, L2 y L3, está, por lo tanto, analogado a los derechos humanos consagrados en la *Declaración* y en la *Convención* y que éstos, son también los que se encuentran subentendidos o implícitos en aquellos.

Ejemplos de lo anterior son las frases "Tienes derecho a la vida" (L1:D1.18), o aun "Las niñas y los niños tienen derecho a vivir en un ambiente sano" (L2.D1.86.) que hacen referencia a los derechos humanos en general y a los de los niños en particular.

¹⁴ Cf. Bidart Campos, Germán J.. *Teoría general de los derechos humanos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.

En esta tarea nos puede auxiliar aun la filosofía. Según el filósofo José Urbe Sanabria, en su ensayo "Analogía y Hermenéutica"¹⁵, la palabra analogía es parte tanto del vocabulario griego como del latín. En sentido general "significa recta proporción, semejanza, relación y consiste en la relación entre dos "cosas" que, a pesar de ser diferentes, tienen cierta semejanza: diferencia y semejanza al mismo tiempo"¹⁶. Por ello, señala el autor, que lo propio de la analogía, "no es tanto ser una relación de semejanza, sino más bien una semejanza de relación"¹⁷.

Así, desde esta perspectiva podemos afirmar que el sentido del discurso de los derechos humanos en dichos libros guarda relación con el concepto derechos humanos presente en la *Declaración* y en la *Convención sobre los Derechos del niño*.

En el marco de las aportaciones anteriores y aun desde la perspectiva de la analogía podemos entonces plantear la siguiente pregunta: ¿cómo el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM está construido, entrelazado con los deberes?, ¿quiere decir que éstos también tienen como referencia la *Declaración* y la *Convención de los Derechos del niño*?

En este sentido existe una polémica en torno al carácter de los derechos humanos; de si estos son sólo derechos o si son también deberes. Desde el punto de vista jurídico el término derecho implica necesariamente alteridad o reciprocidad, de tal forma que al sujeto de derecho le corresponde un deber. En base a lo anterior y también en el Artículo 29 de la *Declaración* que estipula que "toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad"¹⁸, hay quienes insisten en el carácter necesariamente recíproco de los derechos humanos.

Sin embargo la interpretación usual de lo anterior parte de que la alteridad está constituida, en este caso, por el sujeto pasivo, que es el Estado, al cual le corresponde el deber de reconocer y garantizar o realizar el derecho de toda persona humana o de cada ciudadano, quien se constituye así en el sujeto activo o titular de tales derechos. Por ello el lenguaje jurídico en documentos como la *Declaración Internacional de los Derechos Humanos* o la *Constitución Mexicana*, instituyen el derecho de las personas y en ningún caso se refieren a los deberes, salvo de parte de los poderes instituidos, que en este caso son el Estado y sus instituciones.

¹⁵ Cf. Sanabria, José Rubén, y Mardones, José Ma. (comps.), *¿Tiene la analogía alguna función en el pensar filosófico?*, México, Universidad Iberoamericana, 1997.

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ *Idem*.

¹⁸ *Declaración Universal de los derechos humanos (ONU 1948)*. México, Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Los documentos arriba citados hablan de derechos y no de deberes toda vez que estos últimos son las reglamentaciones que se encuentran en las leyes o instrumentos jurídicos que los validan y por lo tanto no en los documentos como la *Declaración* o la *Constitución*, aunque de éstas se deriven.

Ante la presencia de la pregunta anterior, que parece originarse más en el orden político que en el propiamente jurídico, es necesario insistir que el espíritu de la *Declaración* está enfocado a garantizar la protección de la persona frente al Estado. Por ello, más que en la reciprocidad, está centrada en aquellas prerrogativas que tiene la persona humana en cuanto tal y como ciudadano, que la convierten, ante el Estado, en el sujeto activo de sus derechos humanos.

Este es el espíritu que nos interesa rescatar también en los libros de texto. Espíritu que, desde luego, se encuentra en la *Constitución* toda vez que ésta, a través de las garantías individuales y de los derechos sociales, menciona y positiva, de alguna manera, el contenido de todos los artículos de la *Declaración* en lo que se refiere a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y de los pueblos, así como el respeto al Estado de derecho y la posibilidad del derecho al juicio de amparo. Este último, en la *Constitución Mexicana*, es el recurso que protege, o al que pueden recurrir los ciudadanos frente a los abusos de las autoridades, o en otras palabras, frente a la violencia oficial. Es por ello que la realidad considerada como derechos humanos en la *Declaración*, en la *Constitución* constituye las garantías individuales.

Además de lo anterior se puede considerar también que el contenido de la *Constitución* comprende a los derechos humanos toda vez que sus fundamentos se inspiran en los principios del pensamiento liberal que dieron origen al Estado moderno y en los cuales tanto aquella como la *Declaración* se inspiran. Razón que hasta permite plantear, aunque de manera poco rigurosa, que la *Constitución* otorga los derechos humanos, como ocurre en el texto del material educativo (L3.D1.21).

Sin embargo, más allá de lo anterior y de las posiciones en torno a la polémica derechos/deberes, es necesario tener presente que si bien el contenido de la *Constitución* puede ahora ser resignificado a la luz de la *Declaración*, en rigor no fue elaborado en el espíritu de ésta última, que es precisamente el de garantizar la vigencia de lo que aquella se refiere como garantías individuales.

Aun en relación con la imposibilidad de reducir los derechos humanos a las garantías individuales, o de considerarlos como su sinónimo, es necesario señalar las diferencias existentes entre los fundamentos de la *Declaración* y de todos los documentos que de ella se derivan y aquellos de la *Constitución Nacional*. En rigor y como vimos en capítulos anteriores, los primeros están fundados en la doctrina del derecho natural en su versión moderna, iusnaturalista-racionalista, para la cual éstos son derechos

objetivos que corresponden al hombre por el hecho de ser persona humana en su calidad de ciudadano. Mientras que el fundamento de la *Constitución* está en su otorgamiento por la autoridad competente. Tiene su legitimidad en la fundación político-jurídica del Estado y no en preceptos supra que preexisten a éste, ya que el Estado, desde la perspectiva iuspositivista, es considerado jurídicamente soberano.

Es precisamente entorno al punto de la soberanía jurídica que ambos documentos chocan y se excluyen, de tal manera que resultan ser incompatibles. Por ello, a pesar de los acuerdos firmados por las autoridades ante las Naciones Unidas para el cumplimiento de los derechos humanos desde la perspectiva de la *Constitución*, el Estado mexicano, siendo soberano, no reconoce, para estos efectos, la existencia de ninguna instancia supranacional internacional que lo subordine, como son, por ejemplo, los instrumentos legales de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU.

En términos prácticos esta incompatibilidad se expresa en la dificultad de definir los términos de supremacía o subordinación entre los poderes supra-nacional internacional que representa la *Declaración*, y el nacional que es la *Constitución*. Dificultad que se manifiesta también en el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM, con la omisión de la existencia de la *Declaración* y de todo su sistema internacional de protección de los derechos humanos que de ella se deriva.

Aunque en el discurso sobre los derechos humanos en los ALTGEBM aparezca como un conjunto homogéneo e integrado por los principios de la *Declaración*, de la *Convención* y de la *Constitución Mexicana*, a partir de las consideraciones anteriores es fácil advertir que tal unidad es ficticia. No existe toda vez que siendo oriundo de documentos con fundamentos y propósitos distintos, su sentido sólo puede ser discontinuo, yuxtapuesto o fragmentado. En estas condiciones, más que de un discurso sobre derechos humanos, lo que encontramos en los ALTGEBM es un proceso de interdiscursividad, o sea un discurso elaborado de manera deliberada o no deliberada, o aun evocando otros textos, a los cuales, como caja de resonancia, se refiere o cita, explícita o implícitamente, parcial o totalmente, de manera renovada o metamorfosada¹⁹.

A partir de estas afirmaciones y tomando como referencia la *Declaración* y la *Convención*, al discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM le hemos las siguientes preguntas que tratamos de constar en este trabajo: ¿qué tanto reproduce el espíritu de la *Declaración*?; ¿cuáles aspectos retoma de ésta?; ¿cuáles aspectos excluye?; ¿qué elementos distintos añade?; ¿cómo los añade?; ¿cuáles estrategias discursivas utiliza para ello ?

¹⁹ Cf. Beristáin.

Tomando en cuenta, por un lado, el compromiso asumido por el Estado mexicano ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como signatario de la *Declaración* para la divulgación de los derechos del niño en la escuela²⁰ y, por otro, la responsabilidad y la magnitud de la acción formadora que para ello están propiciando los actuales libros de texto gratuito, es que creemos necesario conocer y analizar detalladamente su contenido. Para ello, además de conocer lo que es presentado como derechos humanos y de los niños en los referidos libros, nos interesa cotejar su sentido en relación con la concepción presente en la *Declaración* y en la *Convención*. En esta tarea, el contraste entre ambas concepciones, permite conocer en relación a la primera, sus características, significados, particularidades, así como sus propósitos.

Lo anterior constituye, de hecho, nuestro objeto de investigación cuya hipótesis orientadora, consiste en evidenciar el sentido del discurso de los derechos humanos presentes en los ALTGEBM, en relación con la *Declaración* y la *Convención*.

IV.3. LENGUAJE Y DISCURSO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Para desarrollar nuestra hipótesis se podría optar por considerar sistemáticamente dicho sentido desde algunas Ciencias Sociales priorizando, para ello, aquellos aspectos que pueden ser explicados desde alguna perspectiva crítica como son por ejemplo la del Derecho, de la Historia, de la Sociología, de la Política o de la Pedagogía.

Esta forma de acercamiento corre, sin embargo, el riesgo de analizar dicho sentido a partir de aspectos aislados o considerarlo también como necesariamente evidente o transparente a sí mismo. Consecuentemente, cualquier explicación parcial y sobre lo aparente podría resultar así como una explicación racional y ordenada sobre el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM.

Consideramos que otra forma sistemática de abordar la concepción de los derechos humanos presente en los ALTGEBM implica, precisamente, romper con esta forma de acercamiento aislado, que da por sentado o parte del principio de que su sentido es necesariamente evidente, immanente, o dado. Ello implica considerar lo aparente de esta realidad como la expresión de una dimensión que sólo puede enseñarse mediante la sistemática reconstrucción de sus elementos y nexos. Tarea que sólo se puede lograr con el auxilio de una herramienta teórica que responda a la especificidad y complejidad del objeto y

²⁰ *Idem.*, artículo 26.

propicie una perspectiva capaz de recoger, de manera interdisciplinaria, las aportaciones de otros enfoques²¹.

Para ello, elegimos como punto de partida general, la perspectiva teórica lo que Haidar llama de "Campo de las Ciencias del Lenguaje"²² para construir, ubicar y delimitar nuestro objeto de estudio, que es el sentido del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM en relación a la *Declaración* y a la *Convención*.

El campo de estudio de las Ciencias del Lenguaje comprende dos grandes subcampos conformados por la Semiótica y la Lingüística. A la primera le corresponde el estudio de los signos no verbales y, a la segunda, el estudio de los signos verbales.

En términos de la Semiótica, el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM se expresa de manera contundente a través del campo visual, por el uso de los colores, por la iconografía elegida y por las ilustraciones que contiene y, aun, por la utilización del espacio gráfico.

En el Libro Integrado primer grado (L1.,D1.,D2.), los derechos/deberes aparecen —como su título sugiere—, integrados al contenido de Ciencias Sociales, presentados como una relación necesaria reforzada por el diseño, la composición y el uso de los colores que establecen un juego que apela de manera insistente al sentido de la vista. El texto correspondiente a los derechos está en relación con los deberes, pero ubicados en espacios topológicamente distintos. En muchos casos los textos forman una secuencia derechos/deberes - derechos/deberes, estando cada par en una página en donde los derechos ocupan la parte superior y los deberes la parte inferior de la misma (L1.D1.36).

CUADRO I
DISTRIBUCIÓN ESPACIAL
DE DERECHOS / DEBERES

D1	D1
D2	D2

Desde la perspectiva del lenguaje visual, esta composición permite al lector seguir tanto la modalidad de lectura secuencial tradicional, en la cultura occidental, en el sentido vertical, o sea de arriba hacia abajo en cada página, como en el sentido horizontal —de izquierda a derecha— lo que le permite

²¹ Cf. Haidar, Julieta, "Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario", *Revista de lingüística*, v. 36, Sao Paulo, Universidad Estadual Paulista, 1992.

²² *Idem.*, p. 142.

también integrar ambas páginas, de tal suerte que en la parte superior de las mismas se ven los derechos y en la parte inferior los deberes (L1.D1.D2.36 y 37).

En combinación con la forma de presentación anterior, están, además, los casos en que los textos sobre derechos/deberes están ubicados en páginas seguidas, de tal suerte que los derechos aparecen en la página de la izquierda y los deberes en la derecha (L1.D1.D2.66 y 67).

CUADRO II
DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DE DERECHOS /
DEBERES

D1	D2
D1	D2

Al igual que la propuesta del libro anterior, también en el texto del Libro Integrado Segundo grado (L2) los derechos se encuentran en asimetría con los deberes pero, en este caso, varía su ubicación en la topología de la página.

Una de sus formas de presentación es la integrada directamente como parte del contenido de Ciencias Sociales, (L2.D1.167), como el libro anterior. Otra forma, la más frecuente, consiste en una frase, escrita en letra cursiva, enmarcada en un pequeño recuadro rectangular de color distinto al de la página en que se encuentra y siempre ubicado diagonalmente en la parte superior de ésta. Su contenido guarda relación con el tema que está siendo tratado en la página en que está puesto, como podemos ver en el ejemplo: "Los niños y las niñas tienen derecho a recibir todas las vacunas necesarias para su salud". La frase se encuentra en el recuadro superior de la página cuyo título del texto es "Los microbios" (L2.D1.54.).

A diferencia de las formas anteriores, en el material educativo *Conoce nuestra Constitución* (L3) si bien el par derecho/deber se sigue estructurando al conjunto del discurso, éste ya no es presentado como una relación de interdependencia tan estricta entre ambos términos. Como su nombre indica y también en su "Presentación", está dedicado a promover el conocimiento y la difusión de la "idea de la Constitución" y de sus artículos fundamentales. Contenido que no comparte el espacio con ningún otro e integra de manera original el texto con imágenes coloridas en una secuencia en forma de relato o historia in-

fantil, en la cual los personajes dialogan entre sí, con el texto y con el lector, a manera del coro como en el clásico teatro griego trágico²³, cuya función es de comentar el texto principal. (L3.D1.19).

Si bien por la riqueza semiológica el discurso de los derechos humanos en los actuales LTGEBM puede ser estudiado también desde esta perspectiva, esto sin embargo, no será objeto de nuestro análisis, ya que lo que nos ocupa son los aspectos discursivos lingüísticos.

En este sentido, al interior de la Ciencia del Lenguaje construimos nuestro objeto en el marco teórico, conceptual y metodológico que proporciona el dominio específico de reflexión de la teoría del Análisis del Discurso.

Nuestra elección de la teoría del Análisis del Discurso se justifica en la medida en que ofrece a nuestro objeto, tanto la instauración de nuevos gestos de lectura, como procedimientos y dispositivos de análisis que permite lograr la (de)construcción y comprensión de nuestro objeto discursivo²⁴.

La teoría del "Análisis del Discurso" es un recurso analítico interdisciplinario, construido en el intersticio en el cual hacen contacto aspectos de la realidad cultural, cognitiva, ideológica y del poder con la lingüística²⁵.

CUADRO III
CAMPOS DE LA REALIDAD SOCIAL: SUS MATERIALIDADES Y PRÁCTICAS DISCURSIVAS

<i>Materialidades discursivas</i>	<i>Funcionamientos de las materialidades</i>
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de significados (producción de sentido) • Procesos de comunicación
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemología • Saberes
Ideológica	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del mundo • Dominación • Pensamiento analítico-crítico
Poder	<ul style="list-style-type: none"> • Dominación • Conjunto de acciones sobre otras acciones eventuales, presentes o futuras • Conducir conductas

²³ Murray, Gilbert, *Eurípides y su tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, Colección Breviarios, núm. 7, quinta reimpresión, 1978.

²⁴ Cf. Pulcinelli Orlandi, Eni. Notas ao leitor, en Pêcheux, Michel, *O discurso Estrutura o Acontecimento*, Pontes, Campinas, SP, 1990.

²⁵ Cf. Haidar, Julieta, *El debate CEU-Rectoría. Estrategias argumentativas*. Tesis de Doctorado inédita. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

Como se puede desprender del cuadro anterior es este contacto lo que hace posible la construcción de las múltiples materialidades propias de cada tipo de discurso²⁶ como pueden ser: la lingüística, la comunicativo-pragmática, la ideológica, la estética, la del poder, la cultural, la histórica, la social, la psicológica, la filosófica, la económica, la cognoscitiva, la del simulacro y la del inconsciente etc.²⁷ En palabras de Haidar "las materialidades abarcan un arco de posibilidades que comprende desde la lingüística, hasta la materialidad inconsciente del discurso"²⁸.

Por ello, en la medida en que el discurso de los derechos humanos se ubica, como ya vimos anteriormente, sobre todo en la esfera del poder y de la ideología las materialidades que resultan significativas para el presente trabajo son: la política, la ideológica y la lingüística, aunque la comunicativo-pragmática, la cognoscitiva, la jurídica, la cultural, la histórica y la pedagógica también estén presentes.

De acuerdo a las Ciencias del Lenguaje, particularmente, a la teoría del "Análisis del Discurso", la primera aproximación a las materialidades discursivas de nuestro objeto de estudio demanda considerable desde los siguientes supuestos teóricos:

1. El lenguaje como señaló Benveniste "es para el hombre un medio, de hecho el sólo medio, de llegar al otro hombre, de transmitirle y recibir de él un mensaje. Por consiguiente el lenguaje pone y supone al otro"²⁹. El lenguaje, como dimensión simbólica, es condición y supone la alteridad, la intersubjetividad y la diferencia.
2. El lenguaje realiza necesariamente funciones específicas. En este sentido, Ducrot señala que "el simple juego del lenguaje instaure entre los individuos ciertas relaciones que pueden ser, entre otras, de colaboración, de lucha, de dominio, de dependencia³⁰, de subordinación, de solidaridad, de colaboración, etc. Estas funciones son el resultado de los "efectos del sentido"³¹ que produce el lenguaje.
3. Entre las formas de lenguaje están las producciones lingüísticas, que constituyen el soporte de la producción de sentido³² y permiten concebir al discurso como un objeto, como un acto discursivo, o como una práctica discursiva. Una producción lingüística discursiva consiste en cualquier cosa pronunciada o escrita³³; constituyendo un conjunto transaccional en donde se cumplen reglas

²⁶ *Idem.*

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ *Idem.*

²⁹ Benveniste, Emile, *Problemas de lingüística general II*, Siglo XXI Editores, 12a. edición, 1994, p. 95.

³⁰ Ducrot, O., "Présupposés et sous-entendus", *Langue Française*, núm. 4, Paris, Fevrev, 1969, p. 36.

³¹ *Cf. Pêcheux, op. cit.*, p. 23.

³² *Cf. Benveniste, op. cit.*

³³ *Cf. Foucault, Michel, La verdad de las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.1983.

sintácticas, semánticas y pragmáticas; en el cual funcionan reglas de coherencia y cohesión; que está regulada por condiciones de producción, de circulación y de recepción, y que se constituye en una práctica sociocultural institucionalizada y con características peculiares³⁴.

4. Para considerar el discurso como objeto, es necesario postular un sujeto emisor (A) y un receptor (B), no solamente como interlocutores individuales, sino como sujetos sociohistóricos que constituyen así el principio de coherencia y cohesión del discurso, el cual consideramos, aquí, como el responsable por la producción del sentido. Se trata, por lo tanto, de establecer también, históricamente la relación dialógica entre locutor-intelocutor (autor-lector, etc.)³⁵. La noción de discurso como objeto implica, así, considerar por un lado, la existencia de un sujeto activo, que al construirlo simultáneamente se construye a sí mismo y a su interlocutor, y por otro, considerarlo, además, como una categoría autónoma en relación a la conciencia o intención de estos sujetos³⁶. Es decir, autónomo en relación a la intersubjetividad de los sujetos (A y B) componentes de la alteridad locutor-interlocutor.
5. Concebir, articular y utilizar de manera multidimensional estas premisas del lenguaje, de las producciones lingüísticas y de los actos de discurso productor de sentido permiten, como señala Haidar, "el paso de la categoría de discurso a la de prácticas discursivas, entendidas como acontecimientos que inciden de manera fundamental en la producción y reproducción de la vida social, histórica y cultural"³⁷.

A partir de las anteriores premisas, muchos estudiosos del discurso han aportado, en las últimas décadas, significativas propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas que permiten abordar críticamente "las prácticas discursivas en función del objeto de estudio y del tipo de discurso"³⁸.

En su tesis de doctorado "*El debate CEU-Rectoría. Estrategias argumentativas*", Haidar³⁹ construye una propuesta de modelo analítico-operativo para abordar, desde el Análisis del Discurso, las prácticas discursivas referentes a la ideología y al poder, en donde, además, recoge las distintas propuestas teóricas que sobre ellas han sido elaboradas desde la perspectiva del materialismo histórico.

³⁴ Cf. Haidar, *El debate*, op. cit.

³⁵ Lozano, Jorge; Peña-Marín, Cristina, y Abril Gonzalo, *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*, México, Editorial Rei, 1993, p. 89.

³⁶ Cf. Bernstein, Basil, y Díaz, Mario, "Hacia una teoría del discurso pedagógico", *Revista colombiana de educación*, Bogotá, 1er. semestre, 1985.

³⁷ Cf. Haidar, *El debate*, op. cit.

³⁸ *Idem*.

³⁹ *Ibidem*.

Como en estos ámbitos también hemos ubicado nuestro objeto de estudio, consideramos pertinente la adopción de dicho modelo para llevar a cabo su análisis. En relación al mismo, consideramos innecesario revisar aquí una a una las propuestas que le dan soporte o realizar algún ajuste teórico o metodológico. En este sentido, haremos sólo aquellas adaptaciones que las características de nuestro objeto exige.

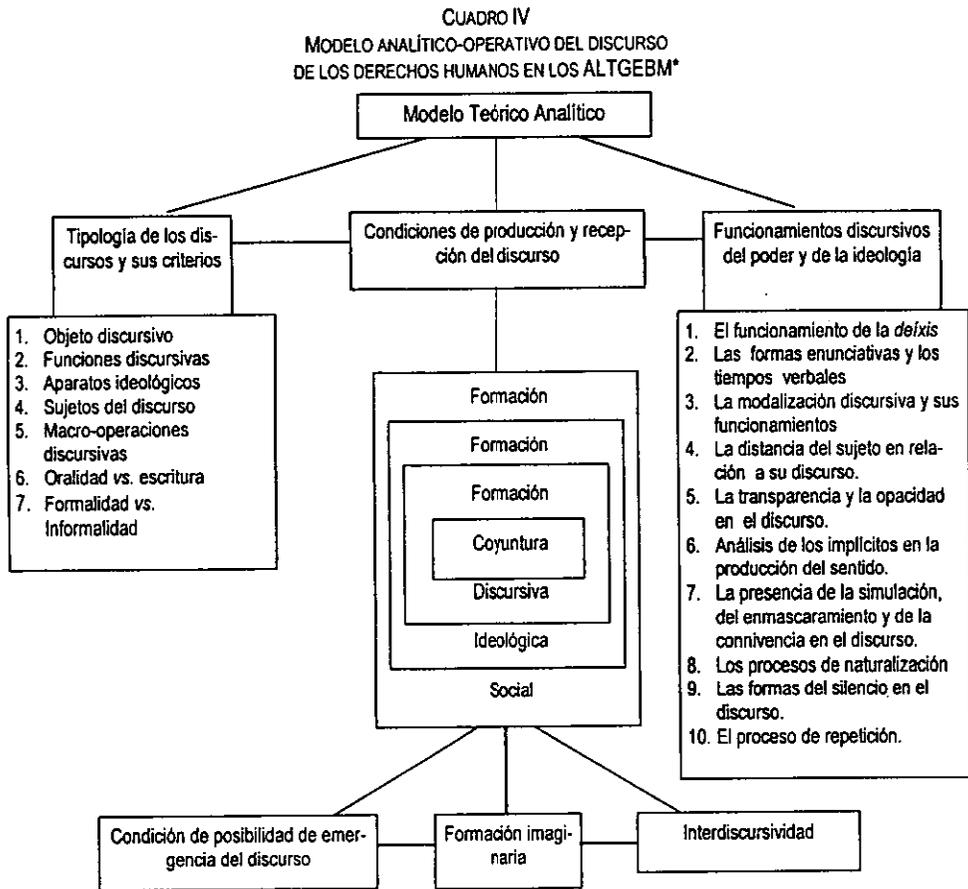
En torno a tres grandes núcleos y sus diversos ítems, está construido nuestro modelo analítico-operativo, tal como lo exponemos a continuación:

1. Tipología de los discursos y sus criterios:
 - 1.1. Tipo de discurso
 - 1.2. Objeto discursivo nuclear
 - 1.3. Funciones discursivas dominantes
 - 1.4. Aparato ideológico
 - 1.5. Sujetos del discurso
 - 1.6. Macro operaciones discursivas
 - 1.7. Oralidad vs. escritura
 - 1.8. Formal vs. informal
2. Condiciones de producción y recepción de los discursos (en función de la ideología y el poder)
 - 2.1. La relación entre formación social, ideológica, discursiva y la coyuntura
 - 2.2. Condiciones de posibilidad de emergencia de producción y recepción del discurso
 - 2.3. Las formaciones imaginarias
 - 2.4. Los procesos de interdiscursividad
3. Los funcionamientos discursivos del poder y de la ideología
 - 3.1. El funcionamiento de la deixis
 - 3.2. Las formas enunciativas y los tiempos verbales
 - 3.3. Modalización discursiva y sus funcionamientos
 - 3.4. Distancia del sujeto en relación a su discurso
 - 3.5. Transparencia y opacidad en el discurso pedagógico oficial
 - 3.6. Análisis de lo implícito vs. la producción de sentido
 - 3.7. Presencia de la simulación, del enmascaramiento
y de la connivencia en el discurso pedagógico oficial
 - 3.8. Los procesos de naturalización

3.9. Las formas del silencio en el discurso

3.10. Proceso de repetición

Los núcleos anteriores, han sido condensados gráficamente de la manera en que aparece en la siguiente página:



* Elaborado con base en Haidar, Julieta, *El debate CEU-Rectoría. Estrategias argumentativas*, Tesis de Doctorado inédita, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

Hechas estas consideraciones veamos en los siguientes capítulos el desarrollo de cada uno de los núcleos anteriores.

Capítulo V.
EL DISCURSO
PEDAGÓGICO OFICIAL
DE LOS DERECHOS HUMANOS
EN LOS ACTUALES LIBROS DE TEXTO
GRATUITO DE LA ESCUELA
BÁSICA MEXICANA

CAPÍTULO V
EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL
DE LOS DERECHOS HUMANOS
EN LOS ACTUALES LIBROS DE TEXTO GRATUITO
DE LA ESCUELA BÁSICA MEXICANA

Y entonces, coléricos, nos desposeyeron, nos arrebataron lo que habíamos atesorado: la palabra, que es el arca de la memoria.

Rosario Castellanos

INTRODUCCIÓN

Son muchas las formas de expresión del discurso oficial de los derechos humanos, pero todas responden siempre a la necesidad de reproducción de la hegemonía. De ahí la exigencia de utilizar el Análisis del Discurso como instrumento teórico que permite identificar, a través de su amplio conjunto de criterios analíticos, el tipo específico de cada una de estas formas, así como sus propósitos.

Esta es la tarea a que nos dedicamos en este capítulo, al tratar de construir el sentido del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM en relación al discurso de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* y de la *Declaración sobre los Derechos del niño* contestando, en relación al primer, las siguientes preguntas: ¿quién lo dice?, ¿sobre qué dice?, ¿qué dice?, ¿cómo dice? y ¿en donde dice?

La contextualización de las preguntas anteriores permitió establecer la tipología específica que caracteriza al discurso pedagógico oficial de los derechos humanos, presente en los actuales libros de texto de la escuela básica mexicana.

V.1. LOS DERECHOS HUMANOS EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

Conforme al anterior modelo teórico-analítico que estamos utilizando para realizar este trabajo, el primer núcleo de proposiciones se orienta a construir la tipología específica del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM. Tarea que resultará de la combinación entre la identificación del tipo y los subtipos del discurso y los criterios que permiten su localización en el conjunto de los demás tipos de discursos (cuadro IV).

Empezar lo anterior exige, antes que nada, establecer los procedimientos que permitan clasificar el discurso que estamos analizando. El camino consiste en identificar a los sujetos de la comunicación y la

forma cómo éstos se relacionan. O sea establecer la relación dialógica entre el emisor (A) y el receptor (B) presentes en la enunciación. La importancia de este procedimiento radica, en que a través de la identificación de los sujetos empíricos es posible ubicar inicialmente diacrónica y sincrónicamente el espacio de validez o vigencia del discurso.

Para ello tenemos que preguntarnos por la identidad de los actores o sujetos de la enunciación, que para el caso del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM, son: por un lado, el emisor (A) la SEP, o el sujeto del estímulo discursivo o también, el remitente. En este sentido la SEP, como uno de los protagonistas del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM, es una institución que al ser parte del Estado mexicano, se caracteriza como un sujeto multidimensional, toda vez que está integrada también por la red de escuelas, las prácticas escolares y el conjunto de diferentes intelectuales orgánicos encargados de las varias funciones que la mantienen como institución y entre los cuales se encuentran los maestros. En esta diversidad de sujetos posibles considerados bajo el lexema SEP, se encuentra aquella fracción de sus intelectuales orgánicos y de sus funcionarios que, aunque anónimos, son los responsables por la formulación y ejecución de determinados saberes que la SEP vehiculiza como autoridad en el sistema educativo nacional.

Mientras que "B", el sujeto receptor, o el responsable por el comportamiento no-discursivo en esta alteridad, son todos los alumnos del nivel primario de la escuela básica mexicana. Son estos los destinatarios de los libros integrados del primer y segundo grados y el material educativo *Conoce nuestra Constitución*.

A través de la caracterización de ambos sujetos, identificamos también el ámbito de circulación del referido discurso que, en este caso, es todo el sistema de educación primaria básica del país.

Este primer acercamiento al sujeto de la enunciación nos permite, por consiguiente, identificar al discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM como un discurso pedagógico de tipo oficial, siendo ésta una más de sus peculiaridades

Sobre este tipo de discurso Bernstein y Díaz en su artículo "Hacia una teoría del discurso pedagógico"¹, elaboran el concepto de "discurso pedagógico oficial", cuyo uso nos permite, precisamente analizar esta materialidad discursiva.

Para ello, presentamos de manera puntual, el sustento teórico del referido concepto, recogiendo las aportaciones que consideramos pertinente para los fines de este trabajo.

¹ Cf. Bernstein, Basil, y Díaz, Mario, "Hacia una teoría del discurso pedagógico", en *Revista colombiana de educación*, 1er. semestre, Bogotá, 1985.

A partir de algunas análisis realizadas por Bourdieu, por Foucault y por el propio Bernstein, en el artículo mencionado, los autores elaboran el concepto de "discurso pedagógico oficial" al demostrar las dos dimensiones propias del discurso pedagógico oficial: la de objeto y la de medio de reproducción. Como objeto, el discurso pedagógico oficial es considerado un producto específico que está constituido por objetos, conceptos y teorías y que tiene sus propias reglas y principios reguladores. Como medio de reproducción, contiene una gramática o una categoría constituyente y, además, es un dispositivo re-contextualizador y regulador² de los contenidos.

Desde esta perspectiva de objeto y medio de reproducción, el discurso pedagógico oficial es presentado como un recurso a través del cual ocurre la producción/reproducción de un orden (interno y externo al individuo) que hace posible la constitución de ciertas competencias especializadas³.

En esta teoría los autores integran, a través de las categorías de código y de control simbólico⁴, las relaciones entre discursos, prácticas y sitios pedagógicos, así como sus condiciones de producción y realización, que están determinadas por los principios de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas⁵.

El concepto de código comprende, los dispositivos ubicadores de los sujetos⁶, los del control simbólico y el conjunto de normas de comunicación especializadas y dominantes, "que constituyen los medios legítimos de producción y reproducción cultural"⁷.

El marco teórico consiste, según los autores, en que "el estado intenta reproducir sus principios dominantes a través de discursos y prácticas específicas, cuya función es servir como substrato para la creación dentro de una sociedad particular de (...) la organización del consenso (...) entre diferentes grupos sociales que constituyen una sociedad específica. Este proceso de legitimación y reproducción del consenso se realiza mediante agencias especiales (ya sea dentro del estado o dentro del campo de control simbólico). La función de dicho proceso es transformar en consenso las contradicciones entre los diferentes grupos sociales a través de la realización de ideologías, discursos, y prácticas específicas"⁸.

En esta tarea, el estado usa como recurso el discurso oficial que, como práctica discursiva, posibilita que se ejerzan tanto su poder como su control.

² *Idem.*, p.19.

³ *Idem.*

⁴ Cf. Bernstein, Basil, *La estructura del discurso pedagógico*, vol. IV, Madrid, Editorial Morata, 1993.

⁵ Cf. Bernstein y Díaz, *op. cit.*

⁶ *Idem.*, p.5.

⁷ *Idem.*, p.14.

⁸ *Idem.*, p. 8.

Según los autores, en relación a la escuela, el discurso oficial está hecho de legislaciones y regulaciones específicas, que junto con los textos administrativos, mantienen el control legal y político sobre gentes, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de la conciencia.

Para Bernstein y Díaz es característico de los discursos oficiales tener funciones constitutivas y regulativas específicas de reproducción, que en el caso del discurso pedagógico, es precisamente lo que lo convierte en discurso oficial. Su tarea es así "la producción del orden y la constitución de una conciencia específica mediante la demarcación de los sujetos, junto con sus posiciones potenciales y relaciones sociales"⁹. Para ello el discurso pedagógico oficial utiliza los enunciados reguladores, o sea el control de los significantes que se realizan en la práctica pedagógica¹⁰.

En consecuencia, señalan los autores, el discurso pedagógico oficial asume diferentes formas "que se expresan en los textos formales y estrictamente reguladores, contruidos a través de un sistema de enunciación (...) organizado en términos de una serie de enunciados descriptivos que articulan diferentes clases de objetos, conceptos y teorías (conocimiento transformado por la práctica política). Estos textos llegan a ser la posición legítima u oficial, como en el caso de la institucionalización del texto pedagógico, el de las guías, las unidades, los programas, los informes etc., los cuales demarcan y fijan los límites a una modalidad pedagógica de reproducción"¹¹.

Bernstein y Díaz señalan también que el discurso pedagógico oficial es el efecto del trabajo de las prácticas políticas del estado y, por consiguiente, su función consiste en el ejercicio del poder que se realiza a través de las siguientes modalidades¹²:

- A. la predeterminación discursiva de los patrones de conducta (reforzando las normas existentes, cambiando las normas viejas y produciendo normas nuevas);
- B. el reconocimiento y legitimación de todos los instrumentos y medios de organización del trabajo social de reproducción de la cultura escolar (agentes, discursos y prácticas académicas y administrativas);
- C. la legitimación e institucionalización de los lugares específicos para la realización de prácticas pedagógicas.

Además de lo anterior, hay otra característica del discurso pedagógico oficial que, según la teoría que estamos presentando, es la de producir, necesariamente, un principio selectivo por medio del cual

⁹ *Idem.*, p. 3.

¹⁰ *Cf. Bernstein, op. cit.*

¹¹ *Cf. Bernstein y Díaz, op. cit.* p. 10.

contenidos y discursos se seleccionan para ser pedagogizados¹³. Dicho principio conlleva, a su vez a la selección de los discursos que regulan los procesos de transmisión, adquisición y evaluación. En consecuencia, el discurso pedagógico oficial "debe seleccionar tanto los discursos que debe transmitir como los discursos que regulan los principios de su transmisión-adquisición, o al menos fijar sus límites". Así, en otras palabras el discurso pedagógico oficial selecciona tanto como fija, los límites de la selección del "qué" y el "cómo" de los contenidos¹⁴. Este proceso es denominado por los autores "recontextualización".

Según éstos, la recontextualización comprende tanto la selección de los discursos en el campo de la disciplina, "como la ubicación ideológica de las teorías y de los conceptos creados dentro del campo intelectual de la educación de acuerdo con las demandas de socialización legítima, en el contexto escolar"¹⁵.

Desde luego que Bernstein y Díaz consideran que la reproducción del orden que crea el discurso pedagógico oficial, en tanto discurso regulativo, "puede romperse, rechazarse o resistirse en las prácticas pedagógicas"¹⁶. Sin embargo, a pesar de la consideración de las posibles contradicciones o resistencias presentes, sobre todo, en las obras de Bernstein, no parece haber lugar, en ellas, para la posibilidad del discurso alternativo en la escuela, tal como proponen, por ejemplo, los representantes de la teoría crítica¹⁷. Por lo mismo, la posición de Bernstein y Díaz en este artículo, puede ser clasificada teóricamente de reproductorista¹⁸.

En este sentido, aunque no coincidamos con estos autores, no queda invalidado, para nosotros, la posibilidad de adoptar aquí su categoría de "discurso pedagógico oficial", así como toda la teorización que la sostiene y que hemos expuesto anteriormente para caracterizar el discurso que estamos analizando.

Por lo mismo, considerando el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM a la luz de los planteamientos de estos autores, es posible afirmar que éste, tanto como objeto o como medio de reproducción, efectivamente tiene las características del discurso pedagógico oficial, lo que también se confirma por sus funciones, que consisten en definir las condiciones de ejercicio de las prácticas de re-

¹² *Idem.*

¹³ *Idem.*, p. 6.

¹⁴ *Idem.*, p. 18.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Idem.*, p. 21.

¹⁷ Cf. Giroux, Henry, *Teoría crítica e resistencia em educacao*, Petrópolis, Vozes, 1986.

¹⁸ Cf. Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, Barcelona, Laya, sexta edición, 1984.

producción (a través de la transmisión y adquisición) dentro del sistema educativo¹⁹. Así, como el discurso pedagógico legitimado integra el libro de texto gratuito, cuyo contenido se encuentra organizado a través de enunciados descriptivos, resultantes del proceso de recontextualización y representa la posición oficial sobre el tema de los derechos humanos en la escuela básica mexicana.

V.2. LA TIPOLOGIA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ALTGEBM

Si bien la utilización de la conceptualización anterior nos permite, como ya lo señalamos, en un primer acercamiento identificar al discurso derechos/deberes como un tipo de discurso pedagógico oficial sobre los derechos humanos, ello no es suficiente para establecer su plena caracterización. Es necesario, además, mirarlo desde la óptica de un conjunto de otros criterios que permiten, al evidenciar ampliamente todas sus particularidades, diferenciarlo y ubicarlo en relación a los demás tipos de discursos existentes.

Para ello y siguiendo aun los lineamientos de Haidar, consideraremos el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM a partir de los siguientes criterios:

1. Objeto Discursivo Nuclear.
2. Función Discursiva Dominante.
3. Aparato Ideológico de Estado.
4. Sujeto del Discurso.
5. Macro Operaciones Discursivas.
6. Distinción entre oralidad y escritura.
7. Formalidad e informalidad de los discursos.

Estos siete criterios nos permiten ahondar en la caracterización del referido discurso, tanto en relación a su naturaleza como a su tipología. La primera, a través de la consideración de la jerarquía de dichos criterios y la segunda, como resultado de la sumatoria de los mismos.

Veamos en seguida los elementos constitutivos de cada uno de estos criterios.

¹⁹ *Idem.*

CUADRO V*
 TIPOLOGÍA DEL DISCURSO DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ALTGEBM

Criterios Tipo de discurso	Objeto discursivo nuclear	Funciones discursivas dominantes	Aparato ideológico	Sujetos del discurso	Macro operaciones discursivas	Oralidad vs escritura	Formal vs informal
Discurso pedagógico oficial	Macro objeto discursivo: Derechos / Deberes 1. Micro objeto discursivo Derechos (D1) Individuales, civiles y políticos 2. Micro objeto discursivo: Deberes (D2) Tú, El alumno (a), El niño, Ustedes, Nosotros (inclusivo) Salud Educación Medio ambiente sano	Referencial Incitativa Expresiva	Aparato Ideológico de Estado: la SEP	<ul style="list-style-type: none"> • SEP • Alumnos de la Educación Básica 	Argumentación: dimensión enunciativa	Discurso escrito	Discurso formal

* Elaborado con base en Haidar, Julieta, *El debate CEU-Rectoría. Estrategias argumentativas*, Tesis de Doctorado inédita, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

1. Objeto discursivo nuclear

El primer criterio indicado para ampliar la caracterización del tipo de discurso que estamos analizando consiste, en términos de la Teoría del Discurso, en identificar el referente de la enunciación²⁰. En este sentido nuestro referente consiste en el *concepto complejo derechos/deberes* que constituye a su vez en un *macro complejo objeto discursivo* integrado igualmente por sus dos núcleos que son: los derechos y los deberes. Como ya vimos en el capítulo anterior entre estos núcleos existe una relación de mutua implicación por lo que no pueden ser considerados o analizados separadamente.

La existencia de esta relación de carácter necesario entre ambos, constituye otra de las peculiaridades del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM. Así, en torno al complejo “macro objeto discursivo derechos / deberes” y sus dos micro objetos discursivos 1) los *Derechos* (D1) y 2) los *Deberes* (D2), es que se encuentran articulados todos los efectos de producción de sentido del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, o sea en L1.D1,D2; L2.D1,D2 y L3.D1,D2.

Con base a lo planteado sobre ambos en el capítulo anterior, presentamos en seguida, de manera detallada, los elementos que integran cada uno de estos micro-objetos-discursivos.

Veamos inicialmente entonces como se presenta constituido el núcleo (1) *Derechos* (D1) en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM.

²⁰ Cf. Pécheux, Michel, *Hacia el análisis automático del discurso*, Madrid, Editorial Gredos, 1983, p. 47.

CUADRO VI
DERECHOS HUMANOS CITADOS Y FRECUENCIA EN L1., L2. Y L3.

Derechos Humanos citados	Frecuencia			Total
	L1	L2	L3	
A la vida	1		1	2
A la seguridad	1	4	3	8
Protección	1			1
Al respeto	2	3		5
A las condiciones de vida				
• alimento	1	1		2
• vivienda	1			1
• vestuario				
• salud		5	3	8
• educación	1	3	4	8
Al trabajo	1		2	3
Al descanso / juego		3		3
A ser escuchados	1	2		3
A la información veraz			1	1
A tener nombre (a tener personalidad jurídica)	1	1	1	3
A participar en el gobierno	1		2	3
A la organización familiar	1	1		2
A los derechos de los pueblos		2	1	3
A la paz			1	1
A la propiedad			1	1
Derechos individuales			1	1
Derechos sociales			1	1
Derechos fundamentales			1	1

CUADRO VII
ARTÍCULOS A LOS QUE CORRESPONDEN LOS DERECHOS HUMANOS CITADOS

	Documento de referencia (Artículos)			Frecuencia		
	Declaración	Convención	Constitución	L1	L2	L3
A la vida	3	6	1	1		1
A la seguridad	2, 22, 25	24, 32, 33	4	1	4	3
Protección	25	36, 37, 39	4	1		
Al respeto	12, 6, 25	6, 8, 24	4	2	3	
A las condiciones de vida	25, 26	24, 27, 28	3,4	3	8	7
Al trabajo	23	32*	123*	1		2
Al descanso/juego	24	31	123*		3	
A ser escuchados	6, 10	12	**	1	2	
A tener nombre (a tener personalidad jurídica)	6	7	**	1	1	1
A participar en el gobierno	21	35		1		2
A la información veraz	26, 27	17, 28, 29	3			1
A la organización familiar	25	9	4	1	1	
A los derechos de los pueblos	1, 2, 27	30	4		2	1
A la paz	28	45	1			1
A la propiedad	17		27			1
Derechos individuales	Todos	Todos	Cap. I			1
Derechos sociales	Todos	Todos	Cap. I			1
Derechos fundamentales	Todos	Todos	Cap. I			1

* Artículos que establecen la protección al no trabajo infantil.

** Garantías individuales.

CUADRO VIII
DERECHOS HUMANOS MÁS CITADOS EN L1, L2 Y L3.

<i>Derecho</i>	<i>Total citas</i>
A la vida	2
A la seguridad	8
A la protección	1
Al respeto	5
A las condiciones de vida	
• alimento	2
• vivienda	1
• vestuario	
• salud	8
• educación	8
Al trabajo	3
Al descanso / juego	3
A ser escuchados	3
A la información veraz	1
A tener nombre (a tener personalidad jurídica)	3
A participar en el gobierno	3
A la organización familiar	2
Al derecho de los pueblos	3
A la paz	1
A la propiedad	1
Derechos individuales	1
Derechos sociales	1
Derechos fundamentales	1
TOTAL	61

CUADRO IX
DERECHOS HUMANOS CON TRES Y MÁS FRECUENCIAS EN L1, L2 Y L3

<i>Derechos mencionados</i>	<i>No. de menciones</i>
A la seguridad	8
A las condiciones de vida	
• salud	8
• educación	8
Al respeto	5
Al trabajo	3
Al descanso / juego	3
A ser escuchados	3
A tener nombre (a tener personalidad jurídica)	3
A participar en el gobierno	3
A la organización familiar	3
A los derechos de los pueblos	3

El análisis de la información presente en los cuadros anteriores permite constatar, en relación a los derechos por un lado, que efectivamente casi todos aquellos citados en nuestro Corpus tienen, tanto implícita como explícitamente relación simultánea con la *Declaración* y la *Convención sobre los Derechos del niño*. Por otro lado, que en L2 hay el mayor número de citas a los derechos humanos, pero en L3. su abanico es más amplio. Menciona alguno de prácticamente las tres generaciones de derechos humanos.

Además, congruentemente con el concepto de derechos humanos formulado en el *"Plan y Programas de estudio 1993: Educación Básica Primaria"* y ya analizado en el capítulo anterior, del total de 60 citas, diecinueve se refieren a los derechos humanos individuales, civiles y políticos -seguridad, respeto, ser escuchado, tener nombre- siendo que primer de ellos tiene mayor número de citas, seguido por el derecho al respeto con cinco y los demás con tres cada uno. La información en los cuadros anteriores sobre los derechos confirma también, de acuerdo a lo ya señalado en el capítulo anterior, que éstos se refieren y circunscriben apenas a algunos de los derechos individuales civiles y políticos. El hecho de no contemplar entre éstos, de manera específica, a los derechos sociales, culturales y de los pueblos pue-

de ser considerada como una forma del estado de evadir, de esta manera, su responsabilidad en protegerlos.

Pasemos ahora a ver como se encuentra constituido el micro objeto discursivo 2), Deberes (D2), el segundo núcleo integrante del "macro complejo objeto discursivo derechos/deberes" en los ALTGEBM.

Ya señalamos que la necesidad de tratar también a los deberes (D2) para la construcción del efecto de sentido del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM se debe a que, al ser ambos mutuamente implicativos requiere, entonces, igualmente su análisis específico.

A propósito de la implicación, Beristáin aporta una conceptualización que para el caso derechos / deberes resulta útil para entenderla. Según la autora, esta implicación consiste en que: 1) está constituida por una relación lógica (necesaria para el análisis del sentido); 2) que presenta una doble implicación entre sus términos, toda vez que ambos se implican recíprocamente (causa/efecto); 3) siendo esta implicación de tipo complementario, toda vez que los dos términos se presuponen ya que no existe el uno sin el otro²¹.

Veamos pues como la implicación entre derechos/deberes se presenta según la información que proporciona los siguientes cuadros.

²¹ Cf. Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, México, Editorial Porrúa 1998, primera reimpresión, p. 109, 110 y 221, 222.

CUADRO X
RESPONSABLES POR LOS DEBERES MENCIONADOS EN L1, L2 Y L3

<i>Deberes Mencionados</i>	<i>Responsable</i>	<i>Libro</i>
Debes aprender a cuidarte.	El alumno (a) / persona / tú.	L1. D2. 19.
Debes aprender a ayudar en el aseo de la casa.	..	L1. D2. 36.
Debes aprender a guardar cada cosa en su lugar.	..	L1. D2. 36.
Debes aprender a respetar a los que te rodean; escucha sus opiniones y deseos.	..	L1, D2. 37.
En la escuela debes cuidar las paredes y los muebles, evitar golpear a tus compañeros, pedir que te expliquen cuando no entiendes, aprender todo lo que puedas.	..	L1. D2. 67.
En la Constitución de 1917 están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas la Constitución dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen derecho de asistir a la escuela.	Tú	L1. D2. 94.
Debemos proteger la vida en nuestro planeta.	Nosotros / inclusivo	L1. D2. 116.
Debemos cuidar la limpieza del agua, el aire y el suelo.	..	L1. D2. 116.
Debemos plantar árboles para que la tierra se quede entre las raíces y no se la lleve ni el agua ni el viento.	..	L1. D2. 116.
Debemos usar sólo el agua que necesitamos.	..	L1. D2. 116.
Debemos cuidar la vida de las plantas y de los animales.	..	L1. D2. 116.
Debemos defender la vida de las selvas y los bosques.	..	L1. D2. 116.

Continuación...

CUADRO X
RESPONSABLES POR LOS DEBERES MENCIONADOS EN L1, L2 Y L3

<i>Deberes Mencionados</i>	<i>Responsable</i>	<i>Libro</i>
Debemos recordar que los hombres, las plantas y los animales compartimos un mismo planeta.	"	L1. D2. 116.
Los niños y las niñas deben aprender a cuidar su salud.	Los niños y las niñas / ustedes	L2. D2. 55.
Todos debemos cuidar la vida de las plantas	Todos / nosotros / inclusivo	L2. D2. 103.
Hay algo importante que debes leer: la Constitución.	El alumno (a) / tú	L3. D2. 11.
La Constitución es la Ley más importante que hemos escrito los mexicanos a lo largo de nuestra historia. Nos dice cómo debemos comportarnos, vivir juntos en nuestro territorio y encontrar soluciones a nuestros problemas y, también, la manera de cómo debe funcionar nuestro gobierno.	La Constitución (ella) Nosotros (inclusivo)	L3. D2. 12.
Además de damos derechos, la Constitución dice cuáles son nuestras obligaciones más importantes, por ejemplo, los padres o tutores deben enviar a los niños a la escuela para que éstos concluyan la educación primaria y la secundaria.	La Constitución / Padres y tutores (nosotros exclusivo)	L3. D2. 17.
También debemos pagar impuestos	Nosotros / inclusivo	L3. D2. 17.
Además al cumplir 18 años, los mexicanos podemos y debemos votar para elegir a nuestros gobernantes y representantes porque ya somos ciudadanos.	"	L3. D2. 18.
Votar y defender a nuestro país son, al mismo tiempo, derechos y obligaciones.	"	L3. D2. 18.

Continuación...

CUADRO X
RESPONSABLES POR LOS DEBERES MENCIONADOS EN L1, L2 Y L3

<i>Deberes Mencionados</i>	<i>Responsable</i>	<i>Libro</i>
Las autoridades no deben preferir a alguien por ser moreno o güero, hombre o mujer, rico o pobre.	Las autoridades / ellas	L3. D2. 21.
El derecho a la información significa que podemos exigir que los periódicos, la radio y la televisión nos informen con veracidad lo que sucede en México y en el mundo	Nosotros / inclusivo	L3. D2. 23.
Eso sí, debemos trabajar, porque trabajar es un derecho y un deber con la sociedad.	Nosotros / inclusivo	L3. D2. 24.
Nadie debe hacerse justicia por su propia mano.	Nadie	L3. D2. 25.
Las autoridades tampoco deben actuar en contra de nuestra salud, de nuestras libertades o nuestras propiedades.	Las autoridades / ellas	L3. D2. 26.
Las autoridades no te deben molestar sin motivo respaldado por las leyes y están obligadas a escucharte.	"	L3. D2. 26.
Antes de privar a alguien de sus cosas o de meterlo en prisión se le debe realizar un juicio.	Alguien	L3. D2. 26.
Los jueces deben impartir la justicia de manera rápida y gratuita.	Los jueces / ellos	L3. D2. 26.
Los acusados también tienen derechos.	Los acusados / ellos	L3. D2. 27.
Por ejemplo, nadie debe ser detenido sin que lo ordene un juez, al menos que se le sorprenda cometiendo un delito.	Nadie	L3. D2. 27.
Los acusados además tienen derecho a saber de qué se les acusa y quién los acusa.	Los acusados / ellos	L3. D2. 27.

Continuación...

CUADRO X
RESPONSABLES POR LOS DEBERES MENCIONADOS EN L1, L2 Y L3

<i>Deberes Mencionados</i>	<i>Responsable</i>	<i>Libro</i>
Todos los acusados tienen derecho a un abogado defensor	..	L3. D2. 27.
Y nadie debe ser obligado a declararse culpable.	Nadie.	L3. D2. 27.
Los acusados no deben ser amenazados ni sufrir maltratos al ser detenidos.	Los acusados / ellos	L3. D2. 27.
Nuestros gobernantes deben atender nuestras necesidades y resolver los problemas de México.	Los gobernantes / ellos	L3. D2. 39.
Si, las leyes federales deben estar previstas en la Constitución Federal, como las de comercio, trabajo o bancos. Si no están en la Constitución Federal es porque son temas de las leyes estatales.	Las leyes Federales y Estatales / ellas	L3. D2. 53.
No te preocupes. Las leyes de los estados respetan la Constitución Federal, la cual establece el deber de nuestros padres de cuidarnos.	Las leyes de los estados / ellas	L3. D2. 54.
Reformas de la Constitución. Debido a la importancia de la Constitución Federal, las reformas siguen un procedimiento distinto al que corresponde a otras leyes. Deben ser aprobadas por las dos terceras partes de los miembros presentes del Congreso de la Unión y por la mayoría de los poderes legislativos de los estados.	Las Reformas / ellas	L3. D2. 59.
Si, deben discutirlo las 32 legislaturas de los estados y el Congreso de la Unión. Y es que México se organiza gracias a lo que señala la Constitución. Por esto, todo México debe participar.	Las legislaturas de los estados / ellas	L3. D2. 59.

CUADRO XI
DEBERES MENCIONADOS EN L1, L2 Y L3

<i>Deberes Mencionados</i>	<i>Responsable</i>	<i>Libro</i>
Al cuidado personal	Alumno (a) / persona/ tú	L1. D2. 19
Al respeto ajeno.	..	L1. D2. 37
Los deberes presentes en la Constitución.	La Constitución / ella	L1. D2. 94.
Cuidar el medio ambiente.	Nosotros / inclusivo	L1. D2. 116.
Debes cuidar la salud.	Niño / niña. / tú	L2. D2. 55.
Debes de informarte.	..	L3. D2. 11.
Debemos vivir juntos, encontrar soluciones a nuestros problemas, sobre el funcionamiento del gobierno.	Nosotros / inclusivo	L3. D2. 11
La Constitución dice que nuestras obligaciones como padres o tutores es por ejemplo enviar a los niños a la escuela.	La constitución / padres o tutores / exclusivo	
Debemos pagar impuestos.	Nosotros	L3. D2. 17.
Debemos votar.	..	L3. D2. 18.
Debemos defender el voto.	..	L3. D2. 18.
Deber de no discriminar.	Las autoridades / ellas	L3. D2. 21.
Debemos exigir información veraz.	Nosotros / inclusivo	L3. D2. 21.
Debemos trabajar.	..	L3. D2. 24.
Debemos respetar la Ley.	..	L3. D2. 27
Nuestros gobernantes deben atender nuestras necesidades y resolver los problemas de México.	Los gobernantes / ellos	L3. D2. 39.
Las dos (leyes federales y estatales) son igualmente importantes y debemos obedecerlas.	Nosotros / inclusivo	L3. D2. 53.

Continuación...

CUADRO XI
DEBERES MENCIONADOS EN L1, L2 Y L3

<i>Deberes Mencionados</i>	<i>Responsable</i>	<i>Libro</i>
Por ejemplo, cada estado es libre y soberano para regular el matrimonio o las obligaciones de nuestros padres de darnos alimento y vestido.	El estado / nuestros padres / exclusivo	L3. D2. 54.
Las Reformas de la Constitución deben ser aprobadas por las dos terceras partes de los miembros presentes del Congreso de la Unión y por la mayoría de los poderes legislativos de los estados.	Las reformas / ellas	L3. D2. 59.
Los cambios en la Constitución deben discutirlo las 32 legislaturas de los estados y el Congreso de la Unión. Y es que México se organiza gracias a lo que señala la Constitución. Por eso, todo México debe participar.	Los cambios / ellos	L3. D2. 59.

CUADRO XII
LOS DERECHOS IMPLICADOS EN LOS DEBERES MENCIONADOS EN L1, L2 Y L3

Derechos Implicados	Libro	Frecuencia
A la protección.	L1. D2. 19.	1
A la salud.	L1. D2. 19. L2. D2. 55. L3. D2. 26.	3
A la educación.	L1. D2. 94. L3. D2. 17.	2
A un medio ambiente sano.	L1. D2. 116. L2. D2. 103.	2
A la información veraz.	L3. D2. 11. L3. D2. 23.	1
Residir en un estado y participar en el gobierno.	L3. D2. 11.	1
A elegir sus representantes.	L3. D2. 18.	1
A la no discriminación de cualquier tipo.	L3. D2. 21.	1
Al trabajo.	L3. D2. 24.	1
Al amparo, al uso del recurso legal, a la libertad.	L3. D2. 26.	1
A la satisfacción de las necesidades básicas.	L3. D2. 27.	1
Al desarrollo y a la paz.	L3. D2. 39.	1
TOTAL		16

CUADRO XIII
DERECHOS HUMANOS MÁS CITADOS IMPLICADOS EN DERECHOS / DEBERES
(SÍNTESIS DE LOS CUADROS IX Y XII)

<i>Derechos humanos m</i>	<i>Frecuencia</i>
A la salud.	11
A la educación.	10
A la seguridad.	9
Al respeto.	5
A ser escuchado.	3
A participar en el gobierno.	3
A un medio ambiente sano.	2

CUADRO XIV
RESPONSABLES POR LOS DERECHOS IMPLICADOS EN LOS DEBERES

<i>Responsables por los derechos implicados en los deberes</i>	<i>Frecuencia</i>
El alumno (a), el niño (a), ustedes, nosotros (inclusivo).	11
Las autoridades, la <i>Constitución</i> , los gobernantes, las leyes, nosotros (exclusivo).	8
Los padres y tutores.	1

A través de los deberes señalados encontramos que los derechos implicados en ello se refieren, a la salud, a la educación y a un medio ambiente sano.

Según los datos del cuadro XIII, que ofrece una síntesis general de los derechos humanos con mayor presencia en el complejo macro objeto discursivo derechos / deberes, estos son por orden de frecuencia: derecho a la salud, a la educación, a la seguridad, a ser escuchado, a un ambiente sano y a participar en el gobierno. De estos, los derechos sociales son citados 21 veces y 22 los derechos civiles y políticos.

Además en la información que nos ofrecen los cuadros anteriores sobre los derechos implicados, es posible identificar al responsable o el garante de los mismos, que por orden de frecuencia son: tú, el alumno, nosotros, las autoridades, la *Constitución*, el Estado, la Seguridad Social, las leyes federales y estatales, los padres o tutores y los gobernantes, los niños y las niñas. Entre éstos el grupo con mayor frecuencia es el conformado por tú (el alumno, nosotros (inclusivo) y ustedes) mencionados 11 veces como los responsables por los tales derechos; le sigue el integrado por las autoridades, la *Constitución*, las leyes federal y estatales, los gobernantes y nosotros (exclusivo) con 10 menciones y, por último, está el conformado por los padres y tutores que son mencionados una vez como responsables por el cuidado de los niños o de los alumnos.

No hay que olvidar que éste, por ser también un discurso didáctico como señala Reboul, "se caracteriza por la inscripción masiva del destinatario en el enunciado", al mismo tiempo que por la desaparición relativa del sujeto emisor, que se escuda detrás de un saber anónimo, o se encarna en algunas grandes figuras que tienen "autoridad" en la materia²². Hecho que confirma el análisis del núcleo discursivo "Deberes" cuando señala como garantes de los derechos: "las autoridades", "la *Constitución*", "las leyes federal y estatal", y "los gobernantes". Sin embargo, esta información no nos interesa en sí

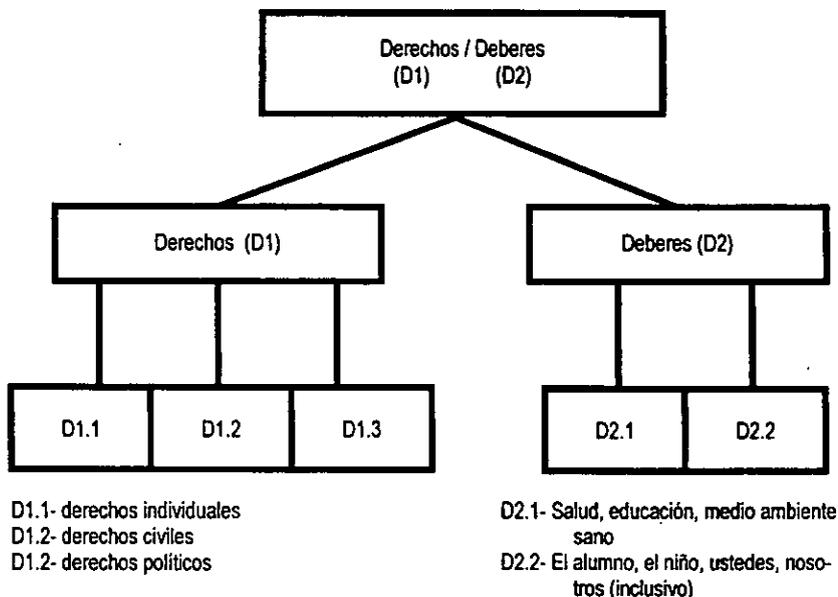
²² Cf. Reboul, Olivier, *Lenguaje e ideología*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1986.

misma. Su importancia es instrumental en la medida en que nos permite señalar, precisamente, la situación impersonal y disgregada en que aparece el garante institucional de los derechos humanos en los ALTGEBM.

Frente a esta multiplicidad de garantes, que se presentan de manera tal lábil y abstracta es poco probable que el niño, o alumno, mexicano y ser humano, pueda constituirse en alteridad con un estado que se presenta de esta manera así tan difuso, para poder interpelarlo, y constituirse en sujeto de sus derechos humanos.

La integración de la información detallada sobre los componentes de los micro objetos discursivos derechos/deberes permite, además de lo analizado, completar también la información sobre el concepto de derechos humanos presentes en los ALTGEBM e iniciada en el capítulo anterior. De esta manera podemos afirmar que éste consiste entonces, por un lado, en los derechos individuales, civiles y políticos. Por otro, que los responsables por su garantía son, sobre todo, las mismas personas, es decir en este caso, el propio niño o alumno, identificados con los pronombres "tú" y nosotros.

CUADRO XV
MACRO Y MICRO OBJETOS DISCURSIVOS EN EL DISCURSO
PEDAGÓGICO OFICIAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ALTGEBM



El cuadro anterior ofrece gráficamente condensado el macro objeto complejo de los derechos humanos en los ALTGEBM.

2. Funciones Discursivas Dominantes

En la teoría del "Análisis del Discurso" las funciones del lenguaje abarcan un tema amplio y bastante discutido. Roman Jakobson²³ elaboró una tipología, que ya es clásica, y que ha servido de referencia a otras posteriores, como la construida por Olivier Rebout en su conocida obra "Lenguaje e ideología"²⁴. Según la clasificación de este autor, el emisor, el referente el receptor son tres funciones que caracterizan cualquier discurso²⁵ en la medida en que siempre se presenta de la siguiente manera:

E—Rte—R

Como ya vimos, el lugar de "A" se encuentra ocupado por la SEP, que es también la representante de las autoridades, de la *Constitución*, de las leyes federales y estatales y de nosotros.

El lugar de "B", o del receptor, que como también ya sabemos está ocupado por el niño, el alumno y nosotros (inclusivo) o sea resultado de la sumatoria del yo + tú + nosotros que en este caso constituyen junto con el alumno o el niño, las autoridades, la *Constitución*, el Estado, la Seguridad Social, las Leyes federales y estatales, los padres o tutores, los gobernantes.

El referente o R, es el objeto discursivo o tema de que se habla, que en este caso es el *macro complejo objeto discursivo derechos / deberes*.

Veamos, entonces, qué funciones discursivas cumplen cada uno de estos elementos y cuál es su jerarquía en el discurso pedagógico oficial sobre los derechos humanos en los ALTGEBM.

Empecemos por la función *referencial*, ya que su tarea consiste en informar, explicar, enseñar o hacer conocer algo²⁶ y que en este caso consiste del macro complejo objeto discursivo nuclear derechos/deberes, y de los dos micro objetos discursivos implicados: 1) los derechos -derechos individuales, civiles y políticos- y 2) los deberes.

Como el acento de esta función está puesto en el referente, o sea en el objeto discursivo, motiva preguntas sobre la verdad o veracidad del mismo. En este caso se refieren a la verdad o veracidad o los derechos/deberes.

También es característico de la función referencial la presencia de los pronombres *el, ella, ellos o ellas*, que son micro objetos que se ubican en forma de satélite al rededor del macro complejo objeto

²³ Cf. Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Seuil, 1970.

²⁴ Cf. Rebout, *op. cit.*

²⁵ *Idem.*

²⁶ *Ibidem.*

nuclear derechos/deberes. Si bien éstos no han sido aquí el foco de nuestra preocupación presentamos, sin embargo, algunos ejemplos como ilustración.

él = el Estado mexicano

"Nuestra Constitución está sustentada originalmente en los pueblos indígenas. El Estado mexicano debe proteger y fomentar sus lenguas, costumbre y tradiciones" (L3.D1.14).

ella = la Constitución

"En la Constitución de 1917 están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la Constitución dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen derechos a asistir a la escuela" (L1.D1.D2.)

ellas = las autoridades

"Las autoridades no deben preferir a alguien por ser moreno o güero, hombre o mujer, pobre o rico" (L3.D2.21).

ellos = los niños

"Las niñas y los niños deben aprender a cuidar su salud" (L2.D2.25)

En segundo lugar, tenemos la *función incitativa o apelativa*. Se refiere al receptor del discurso y consiste en un tipo de mensaje que trata de hacerlo actuar²⁷. Por lo mismo está centrada en los pronombres *tu, usted*. Es la función a través de la cual el sujeto enunciador constituye al sujeto receptor de su discurso que, para efectos del presente trabajo, en términos genéricos, es el niño, el alumno de la escuela básica mexicana y nosotros en la forma inclusiva. Ejemplos:

tú; alumno, (derecho/deber)

"*En la escuela tienes derecho* a que te llamen por tu nombre, a que te escuchen cuando preguntas, a que te expliquen con paciencia, a que nadie te falte al respeto y a participar en el establecimiento de las reglas" (L1.D1.66).

"*Debes aprender a cuidarte*"(l. 19).

La insistente presencia de la función incitativa/apelativa, dando énfasis en los pronombres *tú*, o el alumno en las figuras del niño o de la niña, particularmente en L2,D1D2, refuerza lo señalado anteriormente en el sentido de que sobre éste recae la tarea de hacerse el garante de sus derechos humanos. Esta función permite evidenciar cómo el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los

²⁷ *Idem*.

ALTGEBM al estar dirigido a los niños y niñas, también puede ser considerado como homologado con la *Convención de los Derechos del niño*.

Esta función permite además develar una peculiaridad más del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos, que en este caso consiste en romper con la forma canónica en relación a los lugares de la alteridad, en la medida en que el emisor se ubica también como parte del receptor. Esta es otra manera de deslizar su responsabilidad de garante de los mencionados derechos, hacia los propios alumnos.

En tercer lugar, nos dedicamos a la función expresiva, también denominada por Jakobson²⁸ de función emotiva, toda vez que aporta información sobre el sujeto o emisor²⁹, en la medida en que responde a la pregunta sobre la sinceridad o falsedad del mismo. Se refiere a los pronombres "yo" o "nosotros". Es la función que está, por lo tanto, focalizada en el yo (exclusivo), que en el discurso que estamos analizando es la SEP, como representante del estado o de sus diversas instituciones. Ejemplos:

nos y nosotros, (derechos)

"Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente" (L3.D1.19).

"También tenemos el derechos a la seguridad. Podemos vivir tranquilos porque la *Constitución* prohíbe que la gente use la violencia para resolver diferencias o reclamar sus derechos" (L3.D1.25).

nos, nosotros, (deberes)

"La *Constitución* es la ley más importante que hemos escrito los mexicanos a lo largo de nuestra historia. Nos dice cómo debemos comportarnos, vivir juntos en nuestro territorio y encontrar soluciones a nuestros problemas y, la manera como debe funcionar nuestro gobierno"(L3.D2.12) .

"Todos debemos cuidar la vida de las plantas y de los animales" (L2.D2.103).

Lo que se puede observar a través de los ejemplos de las funciones expresivas anteriores es que la presencia del gobierno como promotor y garante de los derechos humanos resulta muy ténue, o casi barrida de la superficie del discurso en la medida en que su presencia se encuentra diluida en el nosotros. La presencia dispersa de la función expresiva confirma una vez más las características del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM anteriormente señaladas.

A través del análisis anterior encontramos, entonces, que las peculiaridades de las Funciones Discursivas Dominantes en el lenguaje del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, SON:

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Idem.*, p. 46.

- la referencial, propia del discurso científico y pedagógico, ya que éste trata de informar, de explicar y de enseñar algo
- la apelativa/incitativa, característica del discurso pedagógico, que trata de hacer que el receptor actúe de determinada manera
- la expresiva / emotiva que marca el lugar de los sujetos del discurso

A partir de lo anterior la forma característica de establecer la relación dialógica centrada sobre todo en las Funciones Discursivas Dominantes referencial e incitativa, siendo la expresiva difusa, constituye otra peculiaridad más del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM.

Por todo lo anterior aunque el discurso pedagógico oficial presente en ambos libros integrados (L1.L2.) sea obra de un mismo sujeto empírico, o de un equipo en el caso del material educativo (L3.), la SEP al adquirir los derechos de los primeros, al promover la realización del segundo y al editar y distribuir a ambos, se oficializa, como el sujeto de estos discursos. Este hecho, si bien no borra los sujetos empíricos originales hace, sin embargo, que la SEP, que como ya vimos es un sujeto multidimensional, aparezca como el único emisor.

Por lo tanto a través de este recurso es como la SEP ocupa legalmente el lugar del sujeto productor o emisor del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM y se convierte en el sujeto objetivamente responsable por la realización de sus funciones referencial e incitativa así como de las tareas de reproducción, constitutivas y regulativas que realiza el referido discurso.

3. *Aparato ideológico de Estado*

Además de los anteriores criterios elegidos para establecer la especificidad de la tipología del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM hemos incluido, junto con aquellos propiamente discursivos, uno que destaca específicamente su dimensión político-ideológica. La presencia del concepto "Aparato Ideológico de Estado" (AIDE) en esta tipología, tiene no solo la función de ubicar nuestro objeto en esta dimensión, sino también la de remarcar el inevitable encuadre político de cualquier producción discursiva. En este sentido, en relación a los demás criterios es teóricamente el más general y también el más abstracto³⁰.

La utilización adecuada del concepto Aparato Ideológico de Estado exige su ubicación precisa al interior de una problemática más amplia, relacionada con el poder y con el ejercicio del mismo en función de la reproducción de la hegemonía.

³⁰ De la Garza Toledo, Enrique M., *El método del concreto. Abstracto-concreto. Ensayos de metodología marxista*, México, Cuadernos de Teoría y Sociedad, UAM, s/f.

Históricamente este concepto estuvo relacionado inicialmente, en la antigüedad greco-romana, con la idea de supremacía del poder político, (entendido como capacidad de conducción) y basado en el poder militar³¹.

En la Edad Media, con el progresivo acomodo de la Iglesia Católica en el ámbito de poder estatal y con la consolidación de la organización política de los feudos, a esta concepción político-militar fue agregada la idea de hegemonía basada en el primado moral y civil. La hegemonía podía estar, así, asentada no sólo en la posesión de la fuerza de las armas sino, también en la tradición³².

En el inicio de la época moderna las modalidades históricas de la acumulación originaria del capital³³ favorecieron el fortalecimiento económico de determinadas clases sociales, así como de algunas naciones en detrimento de otras. La situación de las primeras permitió, en relación a las demás clases y naciones, una posición de dominio y de dirección económica. Con esto, al concepto de hegemonía se añade una dimensión más, en este caso, basada en la superioridad de la economía.

Contemporáneamente el creciente desarrollo de los medios masivos de comunicación electrónicos y de las llamadas pistas transnacionales de la cultura, que son los monopolios que las manejan, a los anteriores sentidos de hegemonía se ha acrecentando uno más y se refiere a la hegemonía cultural.

Actualmente en el conjunto del sistema capitalista internacional, el ejercicio de la hegemonía es función del bloque conformado por las naciones económica, política, militar y culturalmente desarrolladas y que las mantiene frente a las naciones dominadas, subordinadas o dependientes.

Este proceso ha hecho que la hegemonía sea también un concepto básico en torno al cual se desarrolla la reflexión teórica de la ciencia política moderna .

Entre los teóricos marxistas, particularmente para Lenin, Gramsci, Althusser y Poulantzas la problemática de la hegemonía está asociada a la necesidad, por un lado, de caracterizar la dominación política en la sociedad capitalista y, por otro, de definir y establecer las tácticas más adecuadas para la toma o transformación del poder del Estado, con miras a la superación de dicha sociedad.

En términos generales desde la perspectiva marxista, la hegemonía está relacionada con la problemática de las formas a través de las cuales, en una formación social de tipo capitalista, la clase dominante al detentar el poder político, logra mantener, frente a la contradicción entre capital y trabajo, su posición sobre las clases dominadas y reproducir, de esta manera, las relaciones sociales de producción establecidas.

³¹ Bobbio, Norberto, y Matteucci, Nicola, *Diccionario de política*, México, Siglo XXI Editores, 1984, pp. 773-775.

³² *Idem*.

Esta situación de dominación es posible a través del uso de los recursos de la violencia y/o del consenso, ejercidos por los órganos represivos y coercitivos respectivamente. El uso del recurso del consenso, implica que la clase económicamente dominante logra afianzarse en una posición de dirección, de conducción, de imposición, de coerción, o sea de hegemonía en el plano cultural mediante la imposición de su ideología, sobre el conjunto de la sociedad civil³⁴.

Para Gramsci³⁵ la ideología, como el elemento reproductor, aglutinador y homogeneizador del consenso, circula a través de varias instituciones, sobre todo, de las educativas y de persuasión.

En relación a estas instituciones y de cómo a través de la ideología logran mantener el consenso necesario para la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista, Althusser desarrolla el concepto de "Aparatos Ideológicos de Estado" (AIDE). Entre estos, para el autor, se encuentra la escuela, que como parte de la superestructura, su función es, sobre todo, de tipo ideológico³⁶. Función que logra a través de recursos que van desde la arquitectura y la infraestructura material de las escuelas; pasando por las prácticas de individuación y disciplinarias de los sujetos y de sus cuerpos³⁷ y por las estrategias pedagógicas entre las que se encuentran la currícula y las estructuras de poder propias de las instituciones³⁸.

Desde esta perspectiva considerar, entonces, a la escuela como un Aparato ideológico de Estado (AIDE) implica tener presente su función en el mantenimiento de la hegemonía en razón de la cual difunde un particular discurso de los derechos humanos implicado con deberes, parcial, fragmentado y tergiverzado. Al concebirlas únicamente como los derechos individuales civiles y políticos, cuya origen se encuentra en la *Constitución Mexicana* y siendo su garantía sobre todo del alumno o del niño, los hacen, así, parte de la ideología dominante y les atribuyen también la función de reproducción del actual sistema de dominación.

4. Sujetos del discurso

Este es el cuarto criterio que indica el modelo de Haidar para la clasificación del tipo de discurso que estamos analizando. En relación al cual ya hemos adelantado algunas reflexiones al analizar anteriormente la presencia de la alteridad intersubjetiva en el discurso y los elementos de la Función Dominante

³³ Cf. Marx, Carlos, *El capital*, México, Fondo de cultura Económica, octava reimpresión, 19973, cap. xxiv, La llamada acumulación originaria.

³⁴ Cf. Bobbio, *op. cit.*

³⁵ Cf. Gramsci, A., *Obras de Antonio Gramsci*, vol. I, II y III, México, Juan Pablo Editores, 1975.

³⁶ Cf. Althusser, L., *Los aparatos ideológicos de Estado*, Varios Editores.

³⁷ Cf. Foucault, Michel, "El sujeto y el poder", en Dreyfus, Hubert L., y Rabinow, Paul, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

³⁸ Cf. Bernstein y Diaz, *op. cit.*

te. Estos antecedentes nos permiten, ahora, analizar a los protagonistas del discurso desde las condiciones históricas de su producción. Para ello, en términos del "Análisis del Discurso", se hace necesario resignificar todos los elementos del discurso [emisor, receptor y enunciación] pero, ahora, a partir de la ubicación de su práctica discursiva en una formación discursiva.

Hablamos, pues, de cómo el sujeto se produce socialmente en la medida en que articula su discurso y a través de éste, señala también a su receptor. Ello implica considerar al sujeto, a partir de condiciones históricas dadas, como productor de su representación y responsable por el conjunto de operaciones puestas en marcha a lo largo del texto³⁹. En este proceso, que ocurre de manera simultánea, como el conocimiento del sujeto, pasa entonces, necesariamente, por el de su discurso, ambos sólo pueden ser analizados como un núcleo constituido por una doble implicación de tipo complementaria.

Como consecuencia, el sentido del discurso se desplaza de la tradicional pregunta sobre su función referencial ¿qué es lo que dice el discurso?, hacia su función expresiva⁴⁰, en la búsqueda por contestar a otras preguntas, distintas a la anterior, como pueden ser: ¿quién es él que dice este discurso? y consecuentemente ¿para quién lo dice? y ¿con qué propósito?⁴¹. Y estas preguntas sólo pueden ser contestadas en la medida en que a través del análisis se hagan presentes las condiciones de producción y recepción del referido discurso⁴².

La importancia de cambio de la pregunta que orienta la búsqueda del sentido radica en abrir la posibilidad para abordar el problema del control sobre de la presencia de la subjetividad en el discurso⁴³. Según estudiosos como Pêcheux, para tratar la subjetividad en estas circunstancias es necesario romper con la concepción metafísica del sujeto que desde los griegos, pasando por Descartes hasta Hegel, ha considerado como la fuente indudable del sentido del discurso y señor de sí mismo y de su conciencia, al individuo.

Esta metafísica acabó por hacer de este hombre y su esencia (o la esencia del hombre) el fundamento o el sujeto de toda la realidad histórica, psíquica o cultural⁴⁴, que acabó representado tanto por la iniciativa de agentes, o concebido como la racionalidad de los proyectos o como la existencia de una lógica inmanente en un sistema cualquiera como es, por ejemplo, el sujeto de la historia⁴⁵.

³⁹ Cf. Lozano y Peña, *op. cit.*, p. 89-90.

⁴⁰ Cf. Ferry, Lucy, y Renaut, Alain, *Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo*, Sao Paulo, Editora Ensaio, 1988.

⁴¹ Cf. Pêcheux, *op. cit.*

⁴² Cf. Foucault, *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquest Editores, 1979.

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ *Idem.*, p. 48.

⁴⁵ Cf. Ferry, *op. cit.*

Con el respaldo de esta concepción y apoyada en el principio de la identidad y de la no contradicción que caracteriza a la lógica del pensamiento científico, el sentido del discurso no tenía por que no ser considerado como totalmente transparente e igual a sí mismo.

Sin embargo, como advirtió Foucault⁴⁶ cualquier tentativa por encontrar un sujeto, o un discurso transparente, es totalmente sospechosa. Sospechosa porque a partir de las aportaciones de Marx, de Nietzsche y de Freud el sujeto cartesiano y kantiano, del yo pienso, construido por autoreferencia, autor único de su conciencia, que determina, controla y condiciona toda la actividad cognitiva, quedó puesto en entredicho⁴⁷. Este sujeto único, individual, abstracto, indeterminado y ahistórico dejó de existir en la medida en que teóricamente se postula que el sujeto sólo existe en alteridad, o sea, en relación y pasando por un otro distinto a él. Por lo tanto, sólo se constituye como sujeto, en tanto que está mediado por este otro, distinto a él. Es una construcción que se realiza desde el otro, toda vez que el sujeto como tal se encuentra descentrado. En otras palabras, el sujeto no puede ser tal, centrado en sí mismo. Es sujeto a partir de un otro y ubicado en un determinado cruce de tiempo y lugar, que puede ser llamado de ciencia, relaciones sociales de producción, religión, arte, política, derecho, filosofía, ideología, inconsciente, etc.. Lo que hace que a cada uno de estos ámbitos del conocimiento corresponda un tipo peculiar de sujeto.

Ilustra muy bien este proceso la aseveración de Freud de que "el centro verdadero del ser humano no está más en el mismo lugar que estaba reservado por toda la tradición humanista, y que por lo tanto la autonomía del sujeto es una ilusión"⁴⁸.

En torno a las proposiciones anteriores, que conllevan paradójicamente a la discusión tanto sobre la existencia de una posible teoría del sujeto como sobre la muerte del sujeto moderno⁴⁹, giran actualmente algunas cuestiones centrales del pensamiento llamado posmoderno⁵⁰.

Más allá de los meandros de esta polémica, nos interesa rescatar aquí las aportaciones realizadas por Todorov y por Foucault, toda vez que éstas permiten, en el momento de identificar los sujetos en su ubicación en el discurso, poner de manifiesto también sus marcas históricas

En este sentido y retomando lo ya planteado anteriormente, es evidente que no es suficiente considerar, entonces, que todo discurso implica necesariamente una relación de alteridad o que ésta, al ser

⁴⁶ Cf. Dreyfus, *op. cit.*

⁴⁷ Cf. Ferry, *op. cit.*

⁴⁸ *Idem.*, p.28.

⁴⁹ Una sistematización de estos planteamientos se encuentra en Cruz, Manuel (comp.) *Tiempo de subjetividad*, Paidós, Barcelona, 1996.

⁵⁰ Cf. Lyotard, Jean-Francois, *La posmodernidad*, México, Gedisa, 1991.

intrínseca al mismo tiempo se agota en el hablante individual⁵¹. Hay que avanzar ahora, pero desplazando este individuo-hablante-aislado, hasta identificarlo como integrante de uno de sus múltiples grupos sociales. Es decir llevarlo hacia algún colectivo, pues sólo como representante o portavoz del "nosotros" se constituye en sujeto, emisor de un discurso, que es una práctica discursiva integrante de determinada formación discursiva.

Un buen ejemplo para la identificación de este tránsito necesario del individuo hacia su condición de sujeto a través de la configuración de la formación discursiva, lo ofrece Todorov cuando señala que el establecimiento de la alteridad no es un proceso inmediato o sencillo, ya que "la relación con el otro no se constituye en una sola dimensión"⁵². De hecho, para el autor, son tres los ejes o planos "en los que se puede situar la problemática de la alteridad: el axiológico, el praxeológico y el epistémico. En cada uno de ellos, el sujeto se ubica de manera distinta según sean sus repuestas a las preguntas: ¿el otro es bueno o malo, es igual o inferior a mí? ¿me identifico con el otro o lo asimilo a mí y le impongo mi propia imagen? y por último: ¿conozco o ignoro la identidad del otro?

Las cuestiones anteriores, si bien refuerzan el planteamiento de la imposibilidad de seguir hablando del sujeto en sentido abstracto, aislado socialmente y fuera de cualquier alteridad histórica, plantean la necesidad de identificar en qué tipo de relación de poder se encuentra el sujeto.

En este sentido cualesquiera que sean las respuestas a las preguntas planteadas por Todorov, dependerán del lugar que el sujeto ocupe en una determinada red de poder⁵³ toda vez que, como señaló Foucault, "el poder pasa necesariamente a través de dominantes y dominados"⁵⁴. Por ello el sujeto será siempre también el representante y el portavoz de un grupo social o de una instancia ideológica⁵⁵

Es por ello que las respuestas a las preguntas de Todorov no son las mismas en caso de que el sujeto ocupe el lugar del dominador, es decir, del que ejerce el poder, o si se encuentra subordinado a éste, o si sus acciones están determinadas o controladas por él.

En el primer caso, buscará que sus respuestas contribuyan a mantener o reforzar su hegemonía, a través del consenso, de la represión o de la acción productiva que sujeta, disciplina y normaliza los individuos y los grupos de la población⁵⁶. En el segundo caso las contestaciones podrán o no impulsar al

⁵¹ Haidar, Julieta, *Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario*, Sao Paulo, Universidad Estadual Paulista, Alfa, v. 36, 1992, p. 235.

⁵² Todorov, Tvetan, *El problema del otro*, México, Siglo XXI Editores, 1987, p. 195.

⁵³ Cf. Foucault, Michel, *Las redes del poder*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, Colección Mínima, 1992.

⁵⁴ Cf. Díaz, Esther, *Michel Foucault: los modos de subjetivación*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, Colección Perfiles, 1993.

⁵⁵ Cf. Pêcheux, *op. cit.*

⁵⁶ Cf. Foucault, *Las redes*, *op. cit.*

sujeto a romper con esta situación en la medida que le brinde elementos que le permitan constituirse en lo que Foucault llamó "sujeto ético"⁵⁷. Sujeto que se caracteriza por preguntarse constantemente por su identidad y por el cuidado de sí mismo; lo que logra siempre y cuando este afán por ocuparse de sí mismo pase por el otro y por los demás en los ámbitos de la sexualidad, de la economía y de la estética.

Desde la perspectiva de la reflexión anterior en el análisis de la función incitativa es posible afirmar: por un lado, que existe una alteridad en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos presentes en los ALTGEBM, constituida por la SEP y por el niño o alumno que frecuenta la escuela básica mexicana.

Por otro lado, los sujetos del discurso, o sea "A" y "B", de la emisión y de la recepción no se confunden empíricamente con la SEP, o con el niño o alumno de la educación básica. Por ello es necesario ubicar la identidad de ambos en las contradictorias condiciones sociales de su producción, en que ambos se encuentran. Condiciones determinadas, como ya vimos, por la necesidad del Estado de mantener también, a través del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, el consenso en torno al proyecto neoliberal y, a la vez, los compromisos que la firma de la *Declaración* le genera.

Además, que esta alteridad, constituida entre el emisor y el receptor del referido discurso, está ubicada en una relación de poder de tipo asimétrica, donde la SEP, como vimos a través de las Funciones Dominantes, es el sujeto del poder que ocupa el lugar del saber y su discurso como parte del poder se encarga, a través de la escuela como aparato ideológico de estado, de sujetar, normatizar y disciplinar parte de los niños de México: la población infantil, en edad escolar, que como alumno frecuenta la escuela básica mexicana.

Colocados ambos sujetos frente a las preguntas hechas por Todorov quizás se pueda explicar que la concepción de los derechos humanos en el discurso pedagógico oficial en los ALTGEBM responda a la necesidad de la SEP de asimilar e imponer al alumno su concepto de derechos humanos, más allá de la identidad de éste como legítimo titular de los mismos.

⁵⁷ Cf. Foucault, Michel, *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1994.

Las situaciones anteriores justifican la exigencia metodológica de considerar la práctica discursiva de los sujetos emisor y receptor del discurso pedagógico oficial en la formación discursiva para, así, poner de relieve las determinaciones políticas e ideológicas que lo mediatizan.

Estas mismas exigencias al ser aplicadas también al sujeto receptor de dicho discurso, o sea el niño o alumno del sistema nacional de educación básica, permiten ubicarlo en la siguiente cadena de circunstancias: la educación básica es obligatoria; la SEP es el emisor oficial del discurso científico y pedagógico en el país que circula de forma obligatoria en el espacio escolar también por medio de los ALTGEBM. En este espacio y a través de esta modalidad, todos los niños y niñas del país, que ingresan son constituidos como alumnos de forma obligatoria, en oficiales receptores del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM.

5. Macro Operaciones Discursivas

En relación a este criterio, es necesario considerar que todo macro objeto discursivo está constituido por una o varias Macro Operaciones Discursivas que definen su perfil o caracterizan el tipo de discurso, en la medida en que éste priorice la argumentación, la narración, la descripción o la demostración. Es bajo una o más de estas operaciones que se expresan todas las formas de discursos como pueden ser el literario, el histórico, el periodístico, el mítico, el político, el científico, el pedagógico, el religioso, el científico etc.,

En el caso del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, una de las macro operaciones discursivas que lo caracterizan es la argumentación, que para los efectos de este trabajo, relacionamos con la dimensión enunciativa. Elegimos analizar a ésta por constituir la forma como el sujeto emisor imprime necesariamente sus marcas en el discurso; marcas que inevitablemente lo identifican y caracterizan según como se presenta A, o sujeto emisor quien a la vez interpela a B, su receptor, pero también a través de lo que dice y cómo dice lo que dice su enunciado. Por lo mismo nos interesa, en este trabajo, centrarnos en la enunciación presente en el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM ya que la misma nos permite conocer, a través del análisis del tipo de funcionamiento discursivo enunciativo, cómo se presenta la función expresiva, que en este caso, como ya vimos anteriormente, es el YO constituido por el Estado mexicano que habla a través de la SEP sobre los derechos humanos. En otras palabras buscamos a través de la enunciación, destacar cómo el estado dice lo que dice en el discurso pedagógico oficial sobre los derechos humanos presentes en los ALTGEBM.

6 y 7. *Claridad y discurso formal*

La consideración del sexto y séptimo criterios nos permite concluir la construcción de la tipología del discurso que estamos analizando ya que indican que la forma de producción que caracteriza el mencionado discurso que es la escrita y la formal.

De esta manera, el análisis desarrollado en este capítulo permitió establecer teórica y metodológicamente de manera amplia la tipología del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM.

Capítulo VI.
EL DISCURSO
DE LOS DERECHOS HUMANOS
ENTRA EN LA ESCUELA BÁSICA
PERO NO DE CUALQUIER MANERA

CAPÍTULO VI

EL DISCURSO DE LOS DERECHOS HUMANOS ENTRA EN LA ESCUELA BÁSICA PERO NO DE CUALQUIER MANERA

*La valentía de un escritor radica en una lucha implacable
contra el poder*

José Ma. Pérez Gay

INTRODUCCIÓN

Una de las formas para conocer el sentido de cualquier discurso sobre los derechos humanos es identificar las condiciones históricas (diacrónicas y sincrónicas) que hacen posible su producción y recepción, como parte del poder y expresión de una ideología.

En el caso del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos presente en los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana, estas condiciones están dadas, tanto por las características actuales de la formación social y su respectiva ideología, como por la coyuntura que crea las condiciones de posibilidad para que el mismo emerja como un acontecimiento, bajo la forma de formación discursiva.

Desde esta perspectiva, las modalidades que asume el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM y sus implicaciones con el poder y la ideología son tratadas, en este capítulo, a través del análisis de tres modalidades de su emergencia como acontecimiento, como formación imaginaria, así como de la interdiscursividad presente en el mismo.

VI.1. LA COYUNTURA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

DE LOS DERECHOS HUMANOS

La tipología que corresponde al discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, que avanzamos en el capítulo anterior, permite avanzar ahora hacia el núcleo comprendido como "Condiciones de producción y recepción del discurso", que según el modelo teórico-analítico¹, que estamos siguiendo consiste en tratar, de acuerdo a nuestro objeto, cada uno de los siguientes puntos:

- Relación entre las formaciones social, ideológica, discursiva y la coyuntura
- Condición de posibilidad de emergencia del discurso

¹ Cf. Haidar, Julieta, "Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario", en *Revista de lingüística*, vol. 30, Universidade Estadual Paulista, Sao Paulo, 1992.

- La formación imaginaria
- Interdiscursividad

En relación con el análisis del ítem "Relación entre la formación social, ideológica, discursiva y co-yuntura" consideramos que en la Sección Primera de este trabajo, hemos agotado el tratamiento correspondiente a la formación social e ideológica. En ella analizamos detalladamente, por un lado, las condiciones históricas de la formación social de tipo capitalista que dieron lugar al surgimiento del discurso de los derechos humanos tanto en el escenario internacional a partir de 1948, como en América Latina y en México, desde la década del sesenta, como una nueva propuesta moral de integración planetaria. Por otro lado, señalamos los límites de la lucha, en el plan ideológico, que desde entonces se viene librando por la garantía de los derechos humanos, frente a los embates y a la renuencia de su reconocimiento por parte del capital. Hechos que desembocan en la existencia de la multiplicidad de políticas y de los diversos sentidos de los discursos sobre los derechos humanos, responsables incluso por la existencia, entre estos, uno de tipo oficial de discurso que paradójicamente juega el papel de ser también un instrumento más de dominación ideológica.

Si bien, como podemos ver en el cuadro referente al Modelo teórico-analítico el ítem que nos ocupa en este capítulo se encuentra ubicado en el centro del mismo, de hecho resultó el primero en ser desarrollado. Esta elección respondió a la exigencia de nuestra opción teórica por el materialismo histórico y en consecuencia también por el Análisis del Discurso para realizar el presente trabajo y, por lo mismo, no podría haber iniciado de otra manera toda vez que, desde estos paradigmas, estas son las condiciones responsables por la llegada del discurso pedagógico de los derechos humanos hasta la escuela.

El tratamiento previo en la Sección Primera, referente a los conceptos de formación social y de formación ideológica posibilitaron, en los capítulos anteriores, la ubicación empírica y la lectura teórica de la tipología característica del discurso pedagógico oficial que es nuestro objeto de estudio. Tales antecedentes nos permiten abordar, ahora, el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos como una formación discursiva.

Desde el punto de vista de la teoría del "Análisis del Discurso", cualquier discurso está constituido por distintos elementos como son los propiamente lingüísticos del léxico, la sintaxis y la semántica, y los que se refieren al uso que se hace del lenguaje, es decir, las prácticas discursivas. Es fácil constatar, en lo analizado aquí hasta este momento, que entre estas últimas es donde hemos ubicado nuestro objeto de estudio.

Esta elección no significa dejar de considerar la clásica oposición entre lengua y habla, o aún entre sistema y habla, a partir de la cual Saussure, al enfatizar la primera, estableció los principios de la lingüística como ciencia.

Asumir esta dicotomía implicaría, tanto circunscribir la búsqueda del sentido del discurso que se está analizando, al interior apenas del primer conjunto de elementos anteriormente señalados, como buscar su sentido en las emisiones lingüísticas que lo construyen. Esta opción que identifica la orientación teórica denominada inmanentista, excluye del análisis del discurso, precisamente las consideraciones extralingüísticas.

A partir de la perspectiva planteada por Saussure, que implica aceptar la dicotomía entre la lengua como una realidad social y el habla como realidad individual², los estudiosos que asumieron sus planteamientos se dedicaron a analizar lo que consideran sistemático y racional en la lengua, y ésta como un objeto homogéneo y autárquico, es decir, dejando a un lado lo que llaman el uso contingente del sistema que constituye lo retórico o lo político etc. Para ellos habría, así, por una parte, un conjunto de palabras dotadas de un sentido fijo y transparente en donde estaría el discurso y por otra parte, su uso³.

Sin embargo como señaló Pêcheux, en su esfuerzo por resolver la dicotomía sauseriana, "desde el momento en que la lengua pasa a ser considerada como un sistema, deja de ser concebida como proceso que expresa sentido"⁴. Lo que en otras palabras significa, como señaló Benveniste, que la lengua no puede ser considerada sólo como un sistema, sino que también es un proceso. Proceso entendido como las condiciones de su uso, pues "el habla es un acto, esto es: una manifestación actualizada de la facultad de lenguaje, lo que presupone un contexto, una situación concreta y determinada"⁵.

Por lo tanto, retomando nuevamente a Benveniste, consideramos que sistema y proceso son inseparables toda vez que "ciertos elementos de la lengua adquieren significado sólo cuando son actualizados por el hablante en el momento de la enunciación"⁶.

Ocuparse concomitantemente del estudio de la lengua y del sentido de las prácticas del discurso, resolviendo así la dicotomía sausseriana entre lengua y habla, identifica, en la teoría del Análisis del Discurso, la corriente o postura teórica denominada de Escuela Francesa de Análisis del Discurso que,

² Robin, Régine, *Historia e lingüística*, Sao Paulo, Cultrix, 1977, p. 24.

³ Maingueneau, Dominique, *Introducción a los métodos de análisis del discurso: problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Hachette, 1976, p. 10.

⁴ Pêcheux, Michel, *Hacia el análisis automático del discurso*, Gredos, Madrid, 1983, p. 20.

⁵ *Idem.*, p. 33.

⁶ Lozano, Jorge, *et. al.*, *Análisis del Discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*, México, Rei, 1993, p. 90.

como ya señalamos, es desde la cual estamos analizando el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM.

Esta corriente se caracteriza por considerar la lengua de forma interdependiente, a partir de la recuperación simultánea del lugar del habla y de la consideración de las condiciones sociales, históricas políticas e ideológicas del uso de la lengua⁷.

Siguiendo esta orientación, al Análisis del Discurso le corresponde buscar, entonces, inicialmente el sentido de las prácticas discursivas en sus condiciones reales de producción, circulación y recepción. O sea en el contexto histórico-social que propicia y condiciona las formas del uso de la lengua. De esta manera, los elementos exteriores al discurso, los que lo ponen en juego, constituyen la formación social, la ideológica y la discursiva, que son los puntos de partida para la búsqueda del sentido, trabajo que venimos realizando aquí, hasta el momento.

Planteado así lo anterior, avancemos en el tratamiento de nuestro objeto hacia el siguiente nivel de análisis, constituido por el contexto real de producción y recepción de las prácticas discursivas, a partir de las prácticas sociales concretas que ocurren y configuran determinada coyuntura.

La coyuntura es un concepto muy importante en la teoría del Materialismo Histórico por su capacidad de condensar otros varios conceptos centrales como son, por un lado, la totalidad social, el modo de producción, la formación social y sus respectivos planos, niveles y ámbitos. Por otro, porque supone que el tiempo histórico es construido a través de un proceso de abstracción y que solo a través de éste es posible recuperar la concreción de lo real.

En relación con la caracterización de la coyuntura o del tiempo histórico y los diferentes cruces propios de nuestro objeto de estudio, consideramos que éstos son:

- 1) un tiempo de tipo más largo, referente a las transformaciones económicas políticas e ideológicas exigidas por el modelo neoliberal, que inició en el sexenio de gobierno de Miguel de La Madrid Hurtado, en el periodo entre 1982 a 1988;
- 2) un tiempo político más corto, correspondiente al sexenio del gobierno de Salinas de Gortari comprendido entre 1988 a 1994;
- 3) un tiempo propio de nuestro objeto, que se localiza al interior de ambos tiempos anteriores, a partir del año escolar de 1992, cuando se elaboraron y distribuyeron los ALTGEBM.

En términos de los tiempos políticos es necesario recordar que éstos constituyen una expresión de los resultados de la reforma educativa denominada *Programa Nacional para la Modernización Educativa*.

⁷ *Idem.*, p.90.

va, implantada por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari a partir de mayo de 1992⁸. Más allá de discutir la necesidad de qué reformar y en qué sentido al sistema educativo nacional en aquel momento, o de sus logros hoy en día⁹ lo que nos interesa aquí es rescatar las condiciones mismas que plantearon la referida reforma como necesidad.

Su marco general lo constituye los principios neoliberales orientadores de la política adoptada por el presidente Salinas de Gortari, en el seno de los cuales, las llamadas políticas para la modernización de la economía y de reestructuración del estado dieron lugar a las negociaciones para la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y al ingreso al país tanto al proyecto de globalización educativa desarrollado por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial¹⁰, como a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de la Comunidad Europea. Hechos todos que fueron invocados para legitimar la necesidad de la reforma, concebida como el instrumento adecuado para lograr revertir los rezagos educativos que el país arrastraba - sobre todo en relación a la formación de la fuerza de trabajo- y que necesitaba superar, entonces, para estar realmente entre los del primer mundo¹¹.

Con este propósito el gobierno, a través del "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" firmado con la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores del Educación, definió como los objetivos de dicha reforma:

1) Transferir a los estados la responsabilidad del manejo de los recursos, de la infraestructura de las escuelas del sistema de educación básica y de las relaciones laborales con el sindicato; 2) reformular Planes y Programas y 3) Reestructurar el Sistema de Formación Docente con la creación del Plan de la Carrera Magisterial y la homologación de los sueldos¹².

Una de las consecuencias directas de la realización del segundo objetivo fue precisamente la reformulación de contenidos y materiales educativos que dio origen a los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana, que estamos analizando.

⁸ Cf. Bertussi, Guadalupe Teresinha, "Investigación educativa y racionalidad de las políticas públicas en educación", en *Intrínquis*, núm. 9, Mexicali, Unidad UPN, julio / septiembre de 1993.

⁹ Cf. Camargo, Jorge, "Reduce el gobierno inversión educativa. Modernización en agonía", en *Reforma*, México, 12 de mayo de 1998.

¹⁰ Cf. Coraggio, José L. Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educacao no Brasil", organizado por Acao Educativa, Sao Paulo, 28-30 de junio de 1995.

¹¹ Cf. Camargo, *op. cit.*

¹² Schmelkes, Sylvia, "Educación básica: prioridad recuperada", *Universidad Futura*, vol., núm. 14, México, primavera 1994.

La historia de los libros de texto en México se remonta a las aspiraciones y realizaciones de las demandas sociales que impulsaron la Revolución Mexicana de 1910¹³. Si bien su presencia masiva fue estimulada desde el gobierno del General Lázaro Cárdenas, no fue sino hasta bajo la presidencia de Adolfo López Mateos que se creó por decreto la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito. Así "de acuerdo a lo que expresa en el mismo, éste es dictado para que el Gobierno Federal edite y distribuya los libros de texto de manera gratuita a todos los educandos de la escuela primaria"¹⁴.

Si bien la política educativa de Carlos Salinas de Gortari no cuestionó el apoyo del Estado a los libros de texto, si se manifestó en el control ideológico de los mismos. Según lo estipulado en el Programa Nacional para la Modernización Educativa y en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el libro de texto sería seleccionado a través de un concurso público y abierto que la SEP convocaría para su elaboración.

Por primera vez ocurriría un concurso con estas características para la renovación de dichos libros pues, "desde que existe el libro de texto gratuito, en los sesenta, éste había sido elaborados por equipos internos en la Secretaría de Educación Pública, o constituidos *ad hoc* por la misma"¹⁵.

El cambio de la situación anterior ocurrió efectivamente al inicio de 1993, cuando la SEP convocó a dicho concurso, estableció el jurado y a través de este procedimiento, en una primera etapa, renovó los libros de texto de Matemáticas, para los años noves, de Español para tercero y quinto y el Libro Integrado para primero y segundo grados.

Sin embargo, este proceso no resultó igualmente exitoso en el caso de los libros de texto de historia para el cuarto, quinto y sexto grados, en los cuales estaría integrado el contenido de derechos humanos. En este caso, si bien los procedimientos fueron los mismos, la SEP decidió, sin embargo, no publicar los libros que habían sido seleccionados por el jurado constituido para ello.

Esta decisión, motivó un amplio debate y opiniones encontradas por parte de distintos sectores sociales que apoyaron o rechazaron la decisión de la SEP. Pero más allá de las objeciones a los libros seleccionados por ciertas fallas de tipo formal que algunos presentaban, fue su contenido crítico a la historia de los últimos sexenios, incluyendo el periodo de Salinas de Gortari, lo que, de hecho, motivó la decisión de la SEP.

Esta situación fue resuelta por el gobierno, con la decisión de repetir los procedimientos usuales y elaborar internamente el libro "Lecciones de Historia de México"¹⁶ para los mencionados grados. En

¹³ Cf. Bertussi, Guadalupe Teresinha, "A escolha do livro didático: o modelo mexicano", *Leia*, ano VIII nº 92, Sao Paulo, junho de 1986.

¹⁴ Villa Lever, Lorenza, *Los libros de texto gratuitos*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1988, p. 60.

éstos la historia nacional es tratada hasta 1964, o sea hasta el periodo correspondiente al gobierno de López Mateos. Como los derechos humanos no fueron integrados al contenido de este libro, la SEP elaboró, bajo el mismo procedimiento, el material "*Conoce nuestra Constitución*" (L3).

Muchos argumentaron que esta polémica no fue más que la expresión de "la actitud de las autoridades frente a la posibilidad de que la información surja de la sociedad (...) y que más gente decida sobre la formación de los niños"¹⁷. Las críticas se centraron en señalar también "al interés conservador del régimen que quiere imponer sus objetivos políticos"¹⁸. Se insistió que la causa era que el gobierno necesitaba que los libros de texto divulgasen "una historia blanda para tratar las relaciones con el clero y con los gringos, y hacer una revisión porfirista que minimice su costo social"¹⁹. En fin, en palabras del conocido escritor mexicano Héctor Aguilar Camín, esta polémica se trató, de hecho, de un "jaloneo por la historia"²⁰.

Lo anterior ilustra el control político e ideológico, así como el autoritarismo y el verticalismo²¹ que ejerce el gobierno a través de la SEP sobre el contenido de los libros de texto, más allá de cualquier razón de orden cognitiva, científica y del derecho a la información veraz, que tiene la población (L3.D1.23). Control que, de alguna manera, también estuvo presente en la selección de L1. y L2. y en la elaboración de L3.

Las explicaciones de estos hechos tienen dimensiones distintas y hay que hacerlos emerger en toda su complejidad para lograr una explicación amplia y detallada sobre nuestro objeto.

en este sentido, por un lado, después de todo el esfuerzo que ha hecho la SEP, en años anteriores por orientar su acción educativa a partir de los principios del constructivismo, los hechos anteriores hablan de su cambio e incluso de su retroceso en cuanto a la concepción de su papel y de la identidad de los alumnos, a las posiciones típicamente positivistas de principio del siglo. Para éstas, la escuela tenía la función "misionera de inculcar el mensaje nuevo opuesto al que se recibe en el hogar, para que así no haya continuidad entre la socialización primaria, la de la familia y la socialización formal, escolar. La

¹⁵ Schmelkes, *op. cit.*

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ Cf. "Refines: pre-textos", en *Motivos*, México, núm. 110, agosto 30 de 1993, p. 8.

¹⁸ "No aceptan el fallo de los coordinadores. Hay complot para que no se publiquen los libros: Taibo II". en *La Jornada*, México, 21 de agosto de 1993.

¹⁹ *Idem.*

²⁰ Cf. "Requerimos una historia patria para adultos: Aguilar Camín". en *La Jornada*, México, 2 de marzo de 1993.

²¹ Wallerstein, Immanuel, *Después del liberalismo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Siglo XXI Editores, 1996, p. 155.

segunda debe construirse destruyendo lo que construyó la otra²². Y el cumplimiento de este tipo de misión requiere siempre de estrategias pedagógicas específicas, con las presentes en los ALTGEBM.

Por otro lado evidencia que la misma SEP no introyectó el espíritu de la *Declaración*, no la hizo el principio rector de sus acciones. Es decir, no se contaminó con la misma, al no asumir para sí lo que está enseñando, o en este caso, "pregando".

Además, evidencia el poder que detenta el gobierno a través de la SEP sobre el saber, en la medida en que puede desconocer la *Declaración*, los compromisos internacionalmente asumidos en relación con su difusión, la presencia y la creciente presión de las organizaciones no oficiales por su defensa y aun así construir un concepto parcial e impreciso de los mismos; presentarlo y promoverlo como verdadero a través de los ALTGEBM.

Esta parcialidad del conocimiento en los libros de texto, ha sido advertida por Jurjo Torres al afirmar que "los libros de texto, como material escolar (...) en el fondo no es sino una imposición autoritaria de lo que es o no bueno, válido, cierto, etc., y, al mismo tiempo, de sus dimensiones antagónicas. La sola existencia de una legislación que obliga a pasar por el registro y censura a todos los libros que se presentan bajo la etiqueta de "Libro de Texto" supone una amenaza contra la libertad de conciencia y de cátedra"²³.

Todo lo anterior atestigua cómo la SEP, en cuanto sujeto del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM, está mediada por las necesidades coyunturales de reproducción de la hegemonía. Necesidades ante las cuales la SEP ha respondido con la construcción y difusión de determinada cultura de los derechos humanos en el país.

Así como los diferentes sectores sociales involucrados en la educación de México no participaron de la elaboración de la reforma educativa, tampoco opinaron sobre las decisiones sobre la enseñanza de los derechos humanos en la escuela básica.

Además, más allá del compromiso internacional asumido, en este sentido, por el gobierno mexicano²⁴ la inclusión del contenido de los derechos humanos en la currícula de la escuela básica no se debió a ningún tipo de presión, sugerencia o solicitud de cualquier sector de la sociedad civil.

La iniciativa partió del mismo gobierno, pero como bien señala Nietzsche el conocimiento es siempre el resultado de una confrontación y el motivo de esta acción, quizá sea la misma que llevó al gobierno

²² Tenti Fanfani, Emilio, *Educación, moral de clase, y génesis del estado moderno en México (1867-1910)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Serie investigación educativa, núm. 4. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógicos, 1985, p. 39.

²³ Torres, Jurjo, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994, p. 156.

²⁴ Cf. "Firmó México Convención sobre Derechos del niño", en *El Nacional*, México, 27 de enero de 1990, p. 18.

crear, en 1990, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Según Gudiño Pelayo se debió más bien a "la necesidad del ex presidente Carlos Salinas de Gortari de hacerle frente a las críticas del exterior, quitándole banderas a las ONG nacionales e internacionales que desconfiaban del sistema mexicano"²⁵.

Así, esta coyuntura conformada por necesidades de orden estructural y por contradicciones políticas llevaron a sectores dirigentes cupulares a definir estrategias de dominación como la reforma educativa, en respuesta a las exigencias particulares de reproducción de la hegemonía en este momento. Son estas estrategias las que han marcado la forma y las características del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos que llega, a partir de entonces, a la escuela básica mexicana a través de los ALTGEBM

VI.2. EL PODER SOBRE EL SABER .

DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ALTGEBM

Es cierto que la coyuntura definida por el fantasma de la ilegalidad de un presidente comprometido con la implantación del proyecto neoliberal, impulsó la práctica discursiva responsable por la articulación de un discurso pedagógico oficial de los derechos humanos para la escuela básica mexicana. Pero el paso del acto de la decisión hasta el de su presencia como discurso de tipo escrito y formal, para distribución masiva y obligatoria como libro de texto gratuito en la escuela básica, no ha sido automático. Estos momentos han tenido que pasar por una serie de mediaciones que lograron dar al discurso político y jurídico las características y la legitimidad de un discurso de divulgación científico y pedagógico.

Para analizar este tipo de procedimiento y de eventos, Foucault elaboró la categoría de emergencia que nos permite aquí considerar al discurso pedagógico oficial de los derechos humanos como un acontecimiento, según sean sus alcances y su capacidad para producir determinados efectos.

Para el autor, la instrumentalidad de esta categoría implica teóricamente ubicar al discurso, necesariamente, en relación con el poder y metodológicamente tratarlo desde la genealogía.

Ya vimos en el capítulo anterior, cómo el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, es parte también del discurso del poder, de ahí la utilidad de las aportaciones que en este sentido ha hecho Foucault, toda vez que como instrumentos teóricos nos permiten identificar, en esta relación, el sentido de dicho discurso.

Para ello, no pretendemos revisar de manera exhaustiva toda su vasta y dispersa obra, ni tampoco contrastarla críticamente con otras proposiciones sobre el tema del poder. Por razones prácticas, opta-

²⁵ Cf. Gudiño Pelayo, *El Estado contra sí mismo*. México, 1998.

mos por rescatar y presentar de manera sintética y concentrada en los apartados 1 y 2, aquellos planteamientos teóricos y metodológicos sobre las categorías de poder y sobre el discurso, que consideramos útiles para el análisis de nuestro objeto.

1. Consideraciones de Foucault sobre la categoría de poder

Como bien ha mencionado el autor en el ensayo "El sujeto y el Poder"²⁶, la meta de su trabajo en las últimas décadas de su vida consistió "en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura"²⁷. Historia que giró, según sus palabras, en torno a la investigación de las diferentes formas de constitución del sujeto²⁸ a partir de los siguientes temas: la objetivación del sujeto productivo, estudiado desde el método de la arqueología; la objetivación del sujeto a través de las prácticas individualizantes o divisorias, analizadas por medio de la metodología genealógica; las formas como el ser humano se convierte a sí mismo en sujeto, o las prácticas de sí, consideradas desde la ética²⁹.

En la etapa de su investigación comprendida entre 1973 y 1978 Foucault analiza cómo el discurso, considerado como un cierto tipo de saber superior a todos los demás por su eficiencia³⁰, es uno de los recursos que el poder utiliza a través de las llamadas redes de poder, para lograr la objetivación del sujeto, por medio de las prácticas divisorias de la disciplina y de la regulación. De esta manera el poder, a través del discurso o las llamadas prácticas discursivas, logra:

1. la construcción de una determinada representación referente a un determinado sujeto;
2. la división de este sujeto, tanto interna como en relación a los demás;
3. la delimitación y la ubicación de dicho sujeto en un determinado espacio social y físico³¹.

Desde esta perspectiva poder y discurso (poder/saber) constituyen partes integrantes de la estructuración de la realidad, toda vez que el poder para mantenerse lo hace desde un saber, que a su vez sólo puede ser considerado como tal en la medida en que también está avalado por el poder.

El propósito de Foucault al tratar teóricamente a ambos términos fue lograr establecer la relación entre discurso-poder, o poder-discurso en el proceso tanto de objetivación del sujeto, como de su transformación en sujeto individualizado, o de su sujeción.

²⁶ Cf. Foucault, Michel, *El sujeto y el poder*, en Dreyfus, Hubert L., y Rabinow, Paul, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, UNAM, 1988.

²⁷ *Idem.*, p. 227.

²⁸ *Idem.*

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Foucault, Michel, *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 1980, p. 54..

³¹ Cf. Lozano, *op. cit.*

Las aportaciones de Foucault en torno a esta relación, que caracterizan la etapa de elaboración y aplicación del método denominado "genealógico"³², las hemos sistematizado en los tres tópicos siguientes:

A. Crítica a los postulados tradicionales sobre el poder

En el análisis sobre el poder, Foucault inicia cuestionando lo que llamó "necesidades conceptuales"³³ en relación con los "postulados tradicionales sobre el poder"³⁴, apoyándose para ello en las reflexiones hechas por algunos autores. Por un lado rescata de la propuesta de la genealogía elaborada por Nietzsche³⁵, las premisas de que "detrás de todo saber o conocimiento lo que está en juego es una lucha de poder"³⁶ y que "el poder político no está ausente del saber, por el contrario esta tramado con éste"³⁷. Lo que hace que poder y saber no sólo no sean independientes o se excluyan en sus respectivos ámbitos, sino que estén implicados. Por otro lado, recupera también de Deleuze su clasificación crítica de los cinco postulados tradicionales a partir de los cuales se ha analizado tradicionalmente el poder y que consisten en: la propiedad, la localización, la subordinación, el modo de acción y la legalidad³⁸.

Con estos antecedentes, critica la concepción de poder que circula en las ciencias sociales, particularmente en la sociología jurídica, que centra su análisis sobre el poder en la consideración de la prohibición, de la ley, del hecho de decir no³⁹. Desde esta perspectiva, según el autor, el poder aún es considerado esencialmente como aquello que dice "tú no debes"⁴⁰, o sólo por su carácter represivo.

Para Foucault esta concepción que él denomina de "formal o negativa del poder", es totalmente insuficiente para analizarlo toda vez que induce a considerarlo esencialmente como regla, como ley, co-

³² Entre las obras más representativas de esta etapa y sobre el tema que pueden ser consultadas en español son: *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquet, 1980, Vigilar y Castigar, México, Siglo XXI Editores, 1980 *El sujeto y el poder*, en Dreyfus, M., y Rabinow, P., *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988. *La microfísica del poder*, Siglo XXI Editores, 1992. *Las redes del poder*, Almagesto, Buenos Aires, 1992. *La verdad de las formas jurídicas*, México, Gedisa 1983. *Michel Foucault: Un dialogo sobre el poder*, Alianza, Madrid, 1981. *Un dialogo sobre el poder*, Alianza, Madrid, 1981.

³³ Cf. Lozano, *op. cit.*, p. 228.

³⁴ *Idem.*

³⁵ Nietzsche, Federico, *La genealogía de la moral*. México, Ed. Porrúa, 1993.

³⁶ Ap. en Foucault, Michel, *op. cit.*, *La verdad*.

³⁷ *Idem.*

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ Cf. Foucault, Michel, *op. cit.*, *Las redes*, p. 7.

⁴⁰ *Idem.*, p. 8.

mo prohibición y, consecuentemente, marca sólo el límite entre lo permitido y lo prohibido⁴¹. Por ello llama la atención a que esta limitada concepción legal e institucional del poder⁴², construida desde su representación y como característica del pensamiento occidental, debe ser abandonada para dar paso, o permitir emerger un nuevo dominio para su análisis, que consiste en "el funcionamiento de las relaciones de poder"⁴³.

B. El poder como red productiva

Con base en lo anterior prosigue Foucault planteando que el poder no es sólo represión. Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera otra cosa que decir no, no lo obedeceríamos⁴⁴. Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que de hecho, además produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos⁴⁵. Por ello en lugar de considerar el poder como una instancia negativa, que tiene por función reprimir, Foucault sostiene que hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social⁴⁶. Esta forma de considerar el poder desde su funcionamiento constituye la "concepción positiva de la tecnología del poder"⁴⁷.

C. Las redes de poder y la tecnología política

En relación con el concepto de poder en su obra "El sujeto y el Poder"⁴⁸ analiza como éste se caracteriza por ser un juego de relaciones entre los individuos, de tal suerte que cuando se habla de estructuras o mecanismos lo que debe suponer es "que ciertas personas ejercen poder sobre otras"⁴⁹. Pero, prosigue, lo que caracteriza el poder no es su actuar directo e inmediato sino el hacerlo a través de sus acciones: "una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras"⁵⁰.

En este sentido precisa, que si bien el ejercicio del poder no puede prescindir del uso de la violencia y de la adquisición del consenso, lo que realmente "lo caracteriza es ser un conjunto de acciones, sobre acciones posibles, que opera sobre un campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuales; incita, induce, seduce, facilita o dificulta, amplía o limita: vuelve más o menos proba-

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Cf. Lozano, *op. cit.*, p. 228.

⁴³ Cf. Foucault, *op. cit.*, *Un diálogo*, p. 228.

⁴⁴ *Idem.*, p. 128.

⁴⁵ *Idem.*, p. 137

⁴⁶ *Ibidem.*

⁴⁷ Cf. Foucault, *op. cit.*, *Las redes*, p. 15.

⁴⁸ Cf. Lozano, *op. cit.*

⁴⁹ *Idem.*, p. 237.

⁵⁰ *Idem.*

ble; de manera extrema constriñe; o prohíbe de modo absoluto. Con todo, el poder siempre es una manera da actuar sobre un sujeto o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones⁵¹. En resumidas palabras "el ejercicio del poder consiste en conducir conductas"⁵².

Para ello plantea cómo el poder a través de "las redes del poder", actúa por medio de lo que él llama "tecnología política", que se expresa a través de la disciplina y de la regulación, logrando controlar de esta manera la individuación todo el cuerpo social. Desde los individuos, que son sus elementos más tenues o los átomos sociales, sectores, grupos e, incluso, hasta toda población.

Foucault concluye su análisis sobre el poder, indicando que a través de estas tecnologías, que son operadas por las redes del poder, éste deja de ser esencialmente jurídico. El poder adquiere, además, una conotación materialista al extenderse al cuerpo y a la vida, que pasan a ser así también parte de su dominio.

De manera sucinta, las tesis de Foucault sobre el poder, según Esther Díaz son⁵³:

- El poder pasa necesariamente a través de dominados y dominantes, y es siempre una relación de singularidad
- El poder no es una propiedad, es una estrategia. Por lo mismo no se posee, se ejerce.
- Poder y saber se autoimplican. Aunque son de distinta naturaleza, cada relación de saber y cada campo de saber se conforma siempre entre relaciones de poder. Pero la práctica del poder es irreductible a la práctica del saber. Por lo tanto existe primacía del poder sobre el saber.
- El poder, no es sólo represión. Hay que considerar que su ejercicio es riesgo e inestabilidad y que funciona a través de una red de efectos inducidos.
- El poder es también productivo.(...) Los procesos jurídicos, carcelarios, médicos laborales, educativos y militares de la modernidad conllevan en sí un afán individualizante capaz de atrapar en sus "cuadrículas" a cada persona y de identificarla con precisión. En esto consiste su acción productiva.

Es en esta relación con el poder que se ubica el discurso oficial de los derechos humanos en los

ALTGEBM.

⁵¹ *Idem.*, p. 238-239.

⁵² *Idem.*, p. 239.

⁵³ Díaz, Esther, *Michel Foucault: modos de subjetivación*, Buenos Aires, Almagesto, 1993, p. 27.

2. Consideraciones de Foucault sobre el discurso

Como el mismo autor ha declarado, la problemática del poder ha sido una de las preocupaciones presentes a lo largo de su toda su obra. Como no es nuestro propósito hacer aquí una sistematización o una revisión de la misma, que por lo demás ha sido materia de trabajo para muchos de sus especialistas, hemos condensado, en algunos puntos, los planteamientos que son significativos para tratar en nuestro análisis las condiciones históricas particulares del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos que surge en los ALTGEBM.

A. La relación entre el poder y el discurso:

En el marco de las aportaciones anteriores es como Foucault le planteó al discurso la cuestión del poder. Desde esta perspectiva el discurso dejó de ser "un conjunto de hechos lingüísticos ligados entre sí por reglas sintácticas de construcción"⁵⁴ y pasó a ser parte "de los juegos estratégicos de acción y reacción, de ruptura y respuesta, de dominación y retracción, y también de lucha"⁵⁵.

En la medida en que Foucault considera el discurso como parte del poder, rompe también con la corriente que lo restringe únicamente al texto y a sus aspectos lingüísticos y refuerza también la posibilidad de conceptualizarlo como cosa, pronunciada o escrita, con una materialidad propia, constituido desde su emergencia como un acontecimiento y siempre en relación con el poder.

Por lo mismo, más que la dimensión del discurso como un conjunto regular de hechos lingüísticos, le interesa éste como "hechos polémicos y estratégicos"⁵⁶, vistos a través de la categoría de acontecimiento, que permite encontrar su sentido en las mismas condiciones o prácticas que hacen posible su emergencia y recepción.

B. La genealogía de las prácticas discursivas:

El tratamiento del discurso como acontecimiento, implica la utilización del enfoque genealógico elaborado para ello por Foucault y que consiste en "una forma de historia que dé cuenta de la construcción de saberes, discursos, dominios de objetos, etc., sin que deba referirse a un sujeto que sea trascendente con relación al campo de sucesos o cuya entidad vacía recorra todo el curso de la historia"⁵⁷. En otras palabras, consiste en un enfoque que resuelva los problemas del cuestionamiento de las posibilidades, de las modalidades y de la constitución de "objetos" y dominios "en el interior de la trama histórica, en

⁵⁴ *Idem.*, p. 15.

⁵⁵ Cf. Foucault, *op. cit.*, *Las redes*, p. 54.

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ Cf. Foucault, *op. cit.*; Rabinow, *op. cit.*, p. 136-137.

lugar de remitirlos a un sujeto constituyente⁵⁸. Para lograr su aplicación, según el autor, es necesario "desembarazarse del sujeto constituyente, desembarazarse del sujeto mismo, es decir, llegar a un análisis que pueda dar cuenta de la constitución misma del sujeto en su trama histórica"⁵⁹.

El autor realiza la construcción de esta concepción metodológica en oposición al positivismo y al esencialismo, criticando cómo para el primer la realidad consiste en lo que se ve o en lo que ahí está y, para el segundo, la verdad está oculta por la apariencia, no estando, por lo tanto, manifiesta.

Para la genealogía, más que la realidad o la verdad, lo que existe son las "prácticas discursivas" a través de las cuales los sujetos pueden hacer -según su deseo y poder- que las cosas aparezcan de determinada manera.

La concepción metodológica de Foucault sobre el discurso también ha sido construida en la discusión y cuestionando la forma de tratamiento del discurso por la historia tradicional de las ideas. Para ésta, el discurso es una creación, que se manifiesta uniformemente, de manera progresiva, con originalidad y cuya significación se considera que le es immanente. A esta concepción Foucault opone la de discurso como acontecimiento, que emerge a través de series, discontinuas y regulares y cuya significación se encuentra en sus condiciones de posibilidad de emergencia.

C. La emergencia de la materialidad del discurso:

El autor configura el concepto de acontecimiento partiendo de que el discurso es una materialidad, que no brota espontáneamente. Como todo acontecimiento es también algo esperado, controlado y, en cierta medida, planeado. En este caso es esperado y planeado por el poder, desde antes y también después de su manifestación. Poder que se manifiesta a través de determinadas formas de selección y de control del saber⁶⁰. Desde esta perspectiva, es como para Foucault el discurso en cuanto "saber" integra de manera subordinada el ineludible círculo del poder. Toda vez que, como señala en su obra *El orden del discurso*, "el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse"⁶¹.

Según Foucault esta relación se establece en la medida en que el poder necesita verdades para circular y transmitirse, por lo que le resulta indispensable atender a las reglas de formación del saber, o

⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Cf. Foucault, *El orden, op. cit.*

⁶¹ *Idem*, p. 18.

del discurso. Para él "no hay fragmento de verdad que no esté sujeto a la condición política"⁶². Desde esta perspectiva el Estado como poder necesita del discurso pedagógico como forma de saber para mantener su hegemonía. Saber que como tal necesita a su vez del poder para circular, estar presente en los ALTGEBM y así también en el Sistema Nacional de Educación.

Las aportaciones anteriores permiten arribar a sus planteamientos sobre la categoría de emergencia del discurso que es de lo que en seguida nos pasamos a acupar.

V.3. AL FIN FUE DISCIPLINADO EL DISCURSO

DE LOS DERECHOS HUMANOS PARA LOS ALTGEBM

Si discurso y poder están relacionados, ¿cuáles son las formas de poder que subordinan al discurso en su proceso de emergencia hasta convertirlo en un acontecimiento?

En su obra *El orden del discurso*, Foucault expone lo que llama "el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan, se refuerzan o se compensan formando una compleja malla que no cesa de modificarse"⁶³. Estos tres tipos de sujeción que actúan en la emergencia del discurso son:

A. Los controles externos, o que limitan los poderes del discurso. Constituyen el tabú sobre el objeto, o las formas de control sobre los poderes que conlleva el discurso. Consisten en los llamados "principios externos de exclusión", que posibilitan que el discurso emerja del juego establecido entre⁶⁴:

- la palabra prohibida o el tabú de la palabra
- la razón o la locura, o la separación/ rechazo de la locura
- falso o verdadero, o la voluntad de verdad

B. Los controles internos, que dominan las apariciones de los discursos aleatorios. Ellos conforman un ritual de circunstancias y son llamados "principios de control interno". Estos rituales, que son ejercidos por los mismos discursos, consisten en⁶⁵:

- comentario
- principio de autor
- principio de disciplina

C. Los controles sobre el sujeto, que seleccionan y certifican los sujetos que pueden hablar, o que establecen el derecho exclusivo o el privilegio del sujeto que habla. Consisten en los controles sobre el sujeto y se encargan de calificar y seleccionar únicamente a aquellos que pueden hablar. Actúan limitando

⁶² Cf. Foucault, *op. cit.*, *El sujeto*, p. 112.

⁶³ Cf. Foucault, *op. cit.*, *Las redes*, p. 12.

⁶⁴ *Idem.*, pp. 11, 20.

⁶⁵ *Idem.*, pp. 21, 32.

al sujeto del discurso u ocasionando el enrarecimiento entre los posibles sujetos que hablan⁶⁶. Estos controles son

- rituales de habla
- sociedades de discursos
- grupos doctrinales
- adecuaciones sociales

Desde el punto de vista metodológico, aun según Foucault, la utilización de las tres estructuras que integran esta propuesta para el análisis de la emergencia de cualquier discurso sólo resultan posibles en la medida en que el investigador considere el discurso a partir de las nociones propias de la genealogía que son: acontecimiento, serie, regularidad y condiciones de posibilidad.

Estas nociones reemplazan, desde la genealogía, aquellas tradicionalmente utilizadas para el análisis del discurso como son: la creación, o la continuidad de un discurso ilimitado e ininterrumpido; la unidad permanente del discurso; las significaciones que le son anteriores y previas al discurso. Nociones que se encuentran ocultas en su núcleo interior, en "el corazón de un pensamiento o de una significación que se manifestaría en él"⁶⁷.

La propuesta metodológica de Foucault [la genealogía] trata de romper el uso de cuatro nociones que en general han dominado "en la historia tradicional de las ideas, donde de común acuerdo se busca el punto de la creación de la unidad de la obra, de una época, o de un tema, la marca de la originalidad individual y el tesoro indefinido de las significaciones dispersas"⁶⁸.

A la luz de las aportaciones teóricas y metodológicas hasta aquí sistematizadas es posible analizar las condiciones que hicieron posible que el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en ALTGEBM tenga las características de un acontecimiento discursivo. Para ello, siguiendo las indicaciones anteriores, analizaremos los tres tipos de controles discursivos y las modalidades que tuvieron incidencia en la emergencia del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM.

A. Controles externos:

La emergencia del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos presente en ALTGEBM ocurre por un lado, en una institución oficial, la Secretaría de Educación Pública (SEP) que integra, con otras instituciones, el conjunto de los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) quienes elaboran y ejecutan las

⁶⁶ *Idem.*, pp. 32, 43.

⁶⁷ *Idem.*, p. 45.

⁶⁸ *Idem.*

diversas políticas del Estado a través de las cuales el gobierno mexicano ejerce su poder. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública, como institución oficial, es la instancia responsable por establecer la política referente al conocimiento en general en el país y la normatividad en el ámbito escolar bajo la cual dicha política se desarrolla.

Desde esta perspectiva, el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM emerge como parte de la política general del gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari orientada por los principios del neoliberalismo. En estas circunstancias, éstos principios también inspiraron la política establecida por el Estado referente al conocimiento en general y a la educación escolarizada en este periodo, que delimitó tanto en función de la normatividad ya existente como de la que fue establecida específicamente para el desarrollo de dicha política y de la cual forma parte el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM.

Pero no sólo en el ámbito político y educativo emerge el referido discurso. Como su contenido se remite a las normas jurídicas que establecen la forma de relación entre el Estado y los ciudadanos, emerge también como parte del ámbito de la preocupación jurídica, con lo que de alguna manera también surgen en los ámbitos jurídico y político. Y en este sentido, como señaló Foucault, para su análisis no se trata de destacar el punto de creación o inicio del discurso tal como la historia tradicional hubiera hecho, sino identificar, en cuáles ámbitos aparecen el referido discurso.

Lo anterior plantea la cuestión del trastrocamiento⁶⁹ presente en la emergencia del citado discurso pues aunque aparezca como único, de hecho, es la expresión de múltiples prácticas discursivas [políticas, educativas y jurídicas] que se entrecruzan.

Por lo mismo no se puede considerar, desde cualquiera de estas disciplinas, que el tipo de discurso es único, o que puede ser apenas político, educativo, o jurídico. Aunque se exprese en el ámbito educativo y bajo la forma pedagógica, no borra el hecho de que también es parte de una determinada política y de una concepción jurídica como ya hemos visto en los capítulos anteriores cuando analizamos la presencia de los derechos humanos en el discurso derechos /deberes.

Esta multiplicidad de discursos que desde Política, el Derecho y Pedagogía entrecruzan el discurso de los derechos humanos presentes en los actuales libros de texto, es lo que constituye, según Foucault, una serie y le confiere especificidad .

En relación al contenido de las series, si bien es cierto que la preocupación por las cuestiones sociales que engloban la *Declaración* y la *Convención* no estuvieron ausentes en los discursos de los an-

⁶⁹ *Idem.*, p. 71.

teriores libros de texto gratuito, tampoco pueden ser consideradas como antecedentes del actual discurso pedagógico oficial de los derechos humanos o aun su continuidad, como sugieren muchos estudiosos.

Dicho de otra manera, los discursos de los libros de texto anteriores en relación a la cuestión social respondían, desde luego, a los principios del estado liberal plasmados en la *Constitución de 1917*. Sin embargo, considerando sus específicas condiciones de emergencia es posible afirmar que el discurso actual en los mencionados libros, aunque mantenga su referencias a los principios liberales, no puede, sin embargo, ser considerado como la continuidad de los anteriores discursos presentes en tales libros. Tampoco se puede considerar que los anteriores discursos son los antecesores de la existencia del actual discurso, o que éste constituye, hasta el momento, su expresión más acabada.

En este sentido el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM constituye, más bien, una serie nueva y, por lo tanto, discontinua de las posibles series de los discursos anteriores. La discontinuidad en este caso no se refiere al cambio de contenido o a la alteración de sus supuestos o referentes teóricos o históricos y si en relación a los efectos del poder que la hacen posible emerger en un nuevo juego de tipo enunciativo⁷⁰.

Pero, como señaló Foucault, hay que ver que las series discursivas no son importantes en si mismas y si como expresión de los cambios, de los deslizamientos o de las transformaciones exteriores de ciertos órdenes del saber. Para la identificación de estas series actúa el principio metodológico de la regularidad, que consiste en la construcción de un discurso que violenta la continuidad de las cosas como hasta entonces se han presentado⁷¹.

Por lo mismo la serie y la regularidad en el actual discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM, rompen con la anterior imagen tranquila y progresiva de la presencia de los valores liberales hasta ahora en la escuela. Esta ruptura la refuerza el concepto de acontecimiento que emerge según determinadas condiciones de posibilidades de producción y recepción que, para Foucault, se refieren al sentido del discurso. Sentido que no se encuentra en el juego de las significaciones previas y si en lo que da motivo a la serie y que fija sus límites⁷².

Así, desde la perspectiva anterior, lo que diferencia a la actual serie constituida por el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos de los ALTGEBM, de las anteriores, es el hecho de que siendo

⁷⁰ Cf. Foucault, *El sujeto*, op. cit., p. 131.

⁷¹ Cf. Foucault, op. cit., *Las redes*, p. 44.

⁷² *Idem.*, p.45.

también un discurso político y jurídico se presenta ahora bajo la forma de la materialidad del discurso pedagógico oficial.

Siguiendo los pasos de la metodología que hemos elegido, veamos, ahora, el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM según la acción que sobre el mismo han ejercido los diferentes controles.

A- Controles externos:

En este conjunto de controles el primero de ellos se refiere al tabú de la palabra, o la palabra prohibida para este discurso, o aquella que no puede ser aludida o aun que debe ser esquivada.

Para analizar este aspecto es necesario retomar algunos de los principios teóricos constitutivos del Estado liberal. El pacto inicial entre ciudadanos y Estado, que hizo posible la organización de la sociedad, implicó que los primeros cedieran sus voluntades individuales en aras de un Estado que representara la voluntad de todos y respetara aquellos derechos naturales que los ciudadanos tenían originariamente. Pero además, implicaba también que los ciudadanos se reservaban, ante este Estado, su derecho a la resistencia o a la rebelión en caso de que aquel rompiera dicho pacto.

En las constituciones contemporáneas el derecho a la resistencia o a la rebelión ha sido transformado en un derecho positivo que permite al ciudadano promover una acción judicial en contra del Estado⁷³ siempre que éste no cumpla con su obligación o que atropelle sus derechos. Esta posibilidad de que el Estado esté sujeto también a controles jurídicos, característica de la organización del poder oficial en la modernidad, constituye la figura jurídica denominada del Estado de derecho, que ya hemos analizado anteriormente .

Las dificultades que actualmente tienen los Estados en cumplir con esta responsabilidad ha sido ampliamente documentada por Danilo Turk⁷⁴ en el trabajo realizado a solicitud de las Naciones Unidas. También Norberto Bobbio ha denunciado las dificultades respecto al Estado de derecho cuando señaló que el problema actual de los derechos humanos no es su fundamentación, si no su cumplimiento⁷⁵. Dificultades que, como vimos en los capítulos precedentes son, como señaló Immanuel Wallerstein, contradicciones insolubles entre la forma del gobierno actual y los principios liberales⁷⁶.

En estas circunstancias no es difícil identificar la palabra prohibida en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos presentes en los ALTGEBM. Como ya señalamos anteriormente, el Estado que

⁷³ Cf. Bobbio, Norberto, *El tiempo de los derechos*, Madrid, Editorial Sistema, 1991, p. 137.

⁷⁴ Cf. Turk, Danilo, "El nuevo orden económico internacional y la promoción de los derechos humanos", Consejo Económico y Social de la ONU, Bogotá, Comisión Andina de Juristas, Seccional Colombiana, 1993.

⁷⁵ Cf. Bobbio, *op. cit.*

⁷⁶ Cf. Wallerstein, Immanuel, *Después del liberalismo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México / Siglo XXI Editores, 1996.

necesita mantener su hegemonía a través del uso de violencia simbólica o física, tiene a la vez, ante las Naciones Unidas y sus órganos, la obligación de difundir los principios de documentos como la *Declaración* y la Convención, de los es signatario y cuyo contenido precisamente promueve el control de sus acciones delictivas por parte de los ciudadanos. Por ello este Estado difícilmente podrá ofrecer un saber que construya un sujeto que, a la vez, lo interpele frente a sus violaciones y cuestione su acción o comprometa su pretendida "legalidad". Ello sería pedir a un Estado, que no respeta el Estado de derecho, que promueva un discurso en contra de si mismo. Y en este país, como ha afirmado el presidente Zedillo⁷⁷ aun "no está vigente el Estado de Derecho, necesario para que México se desarrolle"⁷⁸.

En este cuadro, los textos prohibidos en el discurso pedagógico oficial son precisamente *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y todas sus convenciones, como la *Convención del Derecho del niño*, que establecen precisamente los derechos de la persona humana o de los ciudadanos frente al Estado que es el garante de los mismos.

El principio de control externo del discurso relacionado con razón/locura no se aplica en este objeto. Pero el que si se aplica es el siguiente, referente al discurso verdadero que en este caso responde a una voluntad que de verdad lo discrimina del discurso falso.

La voluntad de poder, señala Foucault, promueve el discurso verdadero, por un lado, a través de soportes institucionales como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas⁷⁹, y por otro, de prácticas sociales de valorización, distribución y reparto del referido discurso⁸⁰. Desde esta perspectiva el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM responde a la voluntad de verdad del gobierno mexicano y excluye, del espacio escolar, el discurso de cualquier otro sector de la sociedad que es, así, considerado como un falso discurso sobre los derechos humanos. La evidencia de la veracidad del discurso oficial se expresa en el apoyo institucional de la SEP y de prácticas sociales de reparto del mismo con que cuenta.

B. Controles internos:

El siguiente grupo de controles sobre el discurso son los internos y que se refieren a las prohibiciones que han actuado sobre la emergencia del discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM. En otras palabras, es una forma de control de un discurso sobre otro discurso que, en este caso, ha ejercido el oficial de los derechos humanos sobre el discurso de la *Declaración*.

⁷⁷ "Preocupa a Zedillo legalidad y seguridad", en *Reforma*, México, 8 de marzo de 1997.

⁷⁸ *Idem*.

⁷⁹ Cf. Foucault, *op. cit.*, *Las redes*, p. 18.

⁸⁰ *Idem*.

El primero de ellos, denominado "comentario" consiste en considerar el discurso como idéntico o como una forma de repetición en relación a un discurso anterior que le es fundante. Sobre esta forma de control, Foucault llama la atención para el hecho de que el comentario y el texto fundante no están pegados. O sea que existe un desfase entre el primero y el segundo texto que es precisamente lo que permite la reconstrucción permanente de nuevos discursos a través de diferentes relaciones que se pueden establecer con el primero que es el texto fundante.

Para Foucault lo que hace que un discurso sea fundante es la multiplicidad de sentidos que contiene, que es precisamente lo que le posibilita ser indefinidamente actualizado, reconsiderado, reanudado y comentado. De hecho, señala aun el autor, los textos jurídicos y muchas instituciones tienen esta característica. Su sentido y su identidad los hacen ser discursos siempre reactualizables.

Señala también que existe una paradoja en el comentario que es la de parecer decir por primera vez aquello que ya había sido dicho anteriormente. Esto resulta posible precisamente porque de alguna manera tienen en cuenta el texto fundante, que es el que le permite decir otra cosa sobre lo mismo.

Realmente a la luz de las anteriores consideraciones, el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los actuales libros de texto, como comentario, no plantean algo nuevo en el sentido de ser un discurso original, toda vez que su contenido tiene como referencia los textos que tienen las características de textos fundantes como son: la *Declaración Internacional de los Derechos Humanos* y la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*.

En el comentario, como señala Foucault, lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno. Así, en la medida en que la *Declaración* está en el origen del discurso presente en los referidos libros, bajo la forma de analogía o implícitos, no puede dejar de ser considerada como su documento fundante o creador. Como comentario, el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los mencionados libros posibilita la presencia y vigencia de los textos fundantes así como su estatuto de discurso siempre renovable. Pero también da lugar a que, a partir de la referencia, aunque implícita al mencionado texto, éste emerja en un discurso con características distintas a él. En este caso un discurso sobre los derechos humanos con características pedagógicas y con contenidos también distintos, implicando derechos con deberes, noción, esta última que, como ya vimos en capítulo cuarto, es ajena tanto a la *Declaración*.

Siguiendo con el control anterior, es posible destacar cómo el discurso oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM tiene, por un lado, el carácter de novedad aunque de hecho exista por referencia al texto fundante y por otro, que al decir lo mismo pero de manera diferente, de hecho esta efectiva-

mente diciendo otra cosa: establece la relación entre la concepción de los derechos humanos presentes en la *Declaración*, pero bajo una noción particular de los mismos, que en este caso se deriva de la Constitución y está implicado con deberes.

Pero lo significativo no es esto último, o sea, lo que dicen sino cómo lo dicen. Lo novedoso está en el acontecimiento de su retorno, en otras palabras, cómo emerge, como algo esperado. Y al ser esperado emerge sí, pero bajo todas las formas de control que hemos considerado anteriormente.

Veamos, de manera práctica, como el principio de comentario actúa en la formación del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en L1, L2 y L3, según la relación de los derechos humanos que menciona y los artículos que a ellos se refieren en la *Declaración*, en la *Convención* y en la *Constitución*.

L1: "Libro integrado primer grado"

- Tienes derechos a la vida
 - Artículo 3, de la *Declaración*
 - Artículo, 1. de la *Convención*
 - Artículo 1 de la *Constitución*
- Tiene derecho a la protección
 - Artículo 7 y 12 de la *Declaración*
 - Artículo 2.2, Artículo 3.1.2.3 y Artículo 27 de la *Convención* Artículo 4 de la *Constitución*.
- Tienes derecho a vivir en una casa, con la familia, comida y seguridad.
 - Artículo 25 de la *Declaración*
 - Artículo 4 de la *Convención*
 - Artículo 4 de la *Constitución*
- Tienes derecho al amor y al respeto.
 - Artículo 2, 12, 18 y 19 de la *Declaración*
 - Artículo 8 de la *Convención*
 - Garantías Individuales en la *Constitución*
- En la escuela tienes derecho a que te llamen por tu nombre, a que te escuchen cuando preguntas, a que te expliquen con paciencia, a que nadie te falte al respeto y a participar en el establecimiento de las reglas.
 - Artículos 6,10,12 y 21 de la *Declaración*
 - Artículo 7 y 12, párrafo 2 de la *Convención*

Garantías individuales en la *Constitución*

- En la *Constitución de 1917* están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la *Constitución* dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen derecho a asistir a la escuela.

Artículo 26 de la *Declaración*

Artículo 28 de la *Convención*

Artículo 3 de la *Constitución*

- Los trabajadores tienen derechos. Las Leyes dicen que la jornada de trabajo no debe ser mayor de ocho horas y que debe haber un día de descanso a la semana. El primero de mayo se celebran los derechos de los trabajadores en muchos países.

Artículo 23 de la *Declaración*

Artículo 123 de la *Constitución*.

L2: "Libro integrado segundo grado"

- Todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender, a jugar y a convivir en la escuela, p. 12

Artículo 26 de la de la *Declaración*

Artículo 28 y 31 de la *Convención*

Artículo 3 de la *Constitución* y Artículo 123 como interpretación de la prohibición al trabajo infantil.

- En la escuela las niñas y los niños tienen derecho a ser respetados y tiene el deber de respetar a los que los rodean, p. 14.

Artículo 2, 12, 18 y 19 de la *Declaración*

Artículo 8 de la *Convención*

Artículo 4 en la *Constitución*

- Las niñas y los niños tienen derecho a conocer las situaciones peligrosas y a saber cómo actuar con seguridad, p. 18.

Artículo 7 y 12 de la *Declaración*

Artículo 2.2, Artículo 3.1.2.3 y Artículo 27 de la *Convención* Artículo 4 de la *Constitución*.

- Los niños y las niñas tienen derecho a platicar y convivir con sus padres, aunque éstos no vivan juntos, p. 27.

Artículo 1 y 2 de la *Declaración*

Artículos 9, párrafos 1, 2,3 y 4, y artículo 10, párrafos 1 y 2, de la *Convención*

- Artículo 4, último párrafo de la *Constitución*.
- Las niñas y los niños tienen derecho a ser escuchados cuando plantean sus necesidades, p. 32.
 - Artículo 6 y 10 de la *Declaración*
 - Artículo 12, párrafo 2 de la *Convención*
 - Garantías individuales en la constitución
 - Los niños y las niñas tienen que explicar a los demás lo que necesitan, p. 33.
 - Artículo 25 de la *Declaración*
 - Artículo 6, párrafo 2 de la *Convención*
 - Artículo 4 de la *Constitución*
 - Las niñas y los niños tienen derecho a conocer los avances de la ciencia, p.38.
 - Artículo 26 y 27 de la *Declaración*
 - Artículo 28 y 29 de la *Convención*
 - Las niñas y los niños tienen derecho a ser atendidos durante sus enfermedades, p. 51.
 - Artículo 25 de la *Declaración*
 - Artículo 24 de la *Convención*
 - Artículo 4 de la *Constitución*
 - Los niños y las niñas tienen derecho a recibir todas las vacunas necesarias para la salud, p. 54.
 - Artículo 25 de la *Declaración*
 - Artículo 24 de la *Convención*
 - Artículo 4 de la *Constitución*
 - Las niñas y los niños tienen derecho a vivir en un ambiente sano, p. 88.
 - Artículo 25 de la *Declaración*
 - Artículo 29 de la *Convención*
 - Artículo 4 de la *Constitución*
 - Las niñas y los niños tienen derecho a jugar diariamente
 - Artículo 24 de la *Declaración*
 - Artículo 31 de la *Convención*
 - Artículo 129, como interpretación de la prohibición del trabajo infantil
 - Los niños y las niñas tienen derecho a la cultura de sus antepasados, p.135.
 - Artículo 1, 2, 22 y 27 de la *Declaración*
 - Artículo 30 de la *Convención*

Artículo 3 y 4, primer párrafo de la *Constitución*

- Los derechos de los niños
- Las niñas y los niños tienen derechos a desarrollarse con salud, respeto y bienestar.
Artículos: 25; 6 y 12; y 25 de la *Declaración*
Artículos: 24; 8 y 6 de la *Declaración*
Artículo 3 y 4 de la *Constitución*
- Algunos de estos derechos indican que las niñas y los niños deben recibir amor, cuidado, alimento, educación y un nombre propio.
Artículo 25, 26 y 6 de la *Declaración*
Artículo 6, 7, 8 y 1 de la *Convención*
Artículo 3 y 4 de la *Constitución*
- Los niños y las niñas tienen derecho a que los adultos escuchemos con respeto sus opiniones, sus peticiones, sus planes.
Artículo 10 de la *Declaración*
Artículo 12 de la *Convención*
Artículo 3 y 4 de la *Constitución*
- Todos, vivan donde vivan, tienen derecho a la educación y a la seguridad; a jugar, a crecer sanos, a conocer la naturaleza que nos rodea y a participar en el grupo social en el que viven, p. 167.
Artículo 20, 26, 25, 24, 19 de la *Declaración*,
Artículo 28, 6, 26 y 31
Artículos 3 y 4 de la *Constitución*

L3: Conoce nuestra *Constitución*

- Algo que hay que aprender, es que en nuestra *Constitución* se dice cuáles son los derechos que tenemos los mexicanos. Permite que las personas tengamos propiedades para satisfacer nuestras necesidades, y usarlas en beneficio propio y de los demás. p. 13.
Artículo 17 de la *Declaración*
Artículo 27 de la *Constitución*.
- Nuestra nación está sustentada originalmente en los pueblos indígenas. El Estado mexicano debe proteger y fomentar sus lenguas, costumbres y tradiciones. p. 14.
Artículo 4 de la *Constitución*.

- Votar y defender a nuestro país son, al mismo tiempo, derechos y obligaciones. p.18.
Artículo 35 de la *Constitución*.
- Pero esos derechos se suspenden para los que están en la cárcel o para quienes huyen de la justicia. p.18.
Artículo 35 de la *Constitución*.
- La *Constitución* nos otorga garantías para defender los derechos fundamentales que le corresponden a todo ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad jurídica, a la propiedad, a la seguridad jurídica; así como otras que hacen más digna la vida: derecho a la salud, a la educación, al trabajo y a decidir en número de hijos, entre otros. p. 19
Todos los artículo de la *Declaración*
Todos los artículos de la *Convención*
Artículo 27 de la *Constitución*
- Estos se llaman derechos humanos y todos gozamos de ellos sin distinción de raza, de religión, de sexo o de nacionalidad, p. 19.
Artículo 2 de la *Declaración*
Artículo 30 de la *Convención*.
- Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente, p. 19.
Artículo 28 de la *Declaración*
Artículo 45 de la *Convención*
Garantías individuales de la *Constitución*.
- En la *Constitución* se otorgan dos tipos de derechos: los individuales y los sociales. Ningún individuo es más importante que otro. En México, no existen esclavos ni nobles, y los derechos humanos que otorga la *Constitución* están garantizados para todas las personas.
Todos los artículos de la *Declaración*
Todos los artículo de la *Convención*.
Capítulo Primero de la *Constitución*
- Eso sí, todos debemos trabajar, porque trabajar es un derecho y un deber con la sociedad. p.24.
Artículo 23 de la *Declaración*.
Artículo 32 de la *Convención*.
Artículo 5, 11 de la *Constitución*.
- También tenemos libertad de transitar por el territorio nacional. p.24.

Artículo 11 de la *Constitución*

- También tenemos el derechos a la seguridad. Podemos vivir tranquilos porque la *Constitución* prohíbe que la gente use la violencia para resolver diferencias o reclamar sus derechos. p.25.

Artículo 13 al 17 de la *Constitución*.

- Los acusados además tienen derecho a saber de qué se les acusa y quién los acusa. p.27.

Artículo 18-23 de la *Constitución*.

- Otro derecho que nos da la *Constitución* es la libertad de creencias. Podemos elegir nuestra religión o no creer en ninguna. Además, la *Constitución* separa las actividades de las iglesias de las responsabilidades del Estado. Por eso la educación que imparte el Estado es laica. p.28.

Artículo 18 de la *Declaración*.

Artículo 30 de la *Convención*.

Artículo 24, 130 de la *Constitución*.

- Los ministros de los cultos tienen derecho a votar pero no a que votemos por ellos. p.28.

Artículos 24, 130 de la *Constitución*.

- En su artículo 30, la *Constitución* establece que todos tenemos derecho a recibir educación. Es obligatorio terminar la primaria y la secundaria. Cualquiera puede lograrlo porque, en las escuelas del Estado, la educación es gratuita y además es laica para respetar la libertad de creencias religiosas. p.30.

Artículo 26 de la *Declaración*

Artículo 28 de la *Convención*

Artículo 3 y 31 de la *Constitución*.

- En la escuela deben enseñarnos los descubrimientos de la ciencia, las bases de una convivencia democrática y la apreciación de los recursos con que cuenta nuestra nación: humanos, naturales y materiales. p.30.

Artículo 26 de la *Declaración*.

Artículo 28 de la *Convención*.

Artículo 3 y 31 de la *Constitución*.

- Así como los derechos humanos nos muestran que cualquier individuo es importante, los derechos sociales nos recuerdan que vivimos con otros individuos. p.31.

Artículo del 16 al 30 de la *Declaración*.

Artículo 4 de la *Convención*.

Artículo 3 y 123 de la *Constitución*.

- Los niños tienen derechos a estudiar, a jugar, y a desarrollarse sanos, por eso la *Constitución*, en el artículo 123, prohíbe que los menores de 14 años trabajen. p.31.

Artículo 24 y 26 de la *Declaración*.

Artículo 27, 28 y 31 de la *Convención*.

Artículo 3 y 123 de la *Constitución*.

- Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La seguridad social sirve para dar atención médica a los enfermos y ayuda económica a las personas que no pueden trabajar porque sufrieron accidentes o porque son ancianos. p.35.

Artículo 4o, 123 de la *Constitución*.

La siguiente forma de control interno consiste en el principio de autor que, según Foucault, no es el individuo empírico ya que el discurso constituye precisamente su dispersión y sí el principio de agrupación del discurso, de unidad, origen y foco de sus significados.

En el caso del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM ya demostramos, en el capítulo anterior, cómo la SEP al ocupar el lugar de los autores, los borra y pasa así a ser, de hecho, la voz sobre su contenido.

La tercera forma de control sobre el discurso consiste en el principio de disciplina, que permite al discurso ser un acontecimiento en la medida en que éste respete o cumpla con determinados requisitos propios de la ciencia o del conocimiento científico como son: estar referido a un determinado objeto y a un corpus teórico y metodológico que le permita formular permanentemente proposiciones consideradas verdaderas. La disciplina es un principio de control de la producción del discurso que fija los límites del conocimiento por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas.

En este sentido es necesario agregar las aportaciones que hacen Bernstein y Díaz⁸¹ en el ensayo "Hacia una teoría del Discurso Pedagógico" analizado en el capítulo quinto, en donde a partir del concepto de disciplina planteado por Foucault, desarrollan los conceptos de recontextualización y de reconstitucionalización oficial que les permiten ampliar los márgenes de referencia del concepto de disciplina.

Para estos autores, la recontextualización es "la operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos llegan a ser ubicados o reubicados en el espacio pedagógico". Implica "el movi-

miento de los textos, prácticas, del contexto primario de producción discursiva para el contexto secundario de reproducción discursiva⁸². Mientras que "cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales", denominan de reconstitucionalización oficial⁸³. "Estos nuevos textos incorporan objetos, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas"⁸⁴.

Estos conceptos, indican los autores, "junto con las regulaciones también proporcionan los límites de lo que puede entrar en el contexto de reproducción, es decir, qué puede entrar en el espacio pedagógico"⁸⁵.

Desde esta perspectiva se puede observar cómo realmente la función principal de los libros de texto es la de " presentar idealmente los contenidos de las materias curriculares, organizadas en función de determinadas disciplinas. Son también libros selectivos, en la medida que presentan parcelas seleccionadas del total disponible acerca de determinada área. Son simplificados, de acuerdo con la edad de los lectores a que se destinan y tienen secuencia, toda vez que las informaciones contenidas en un capítulo presuponen informaciones anteriores"⁸⁶.

La función del principio de la disciplina, así como las realidades referidas por los conceptos de recontextualización y de reconstitucionalización oficial, aparecen en los ALTGEBM de dos maneras: a) a través de la asignación del contenido que le corresponde a cada grado del sistema escolar, decisión que es realizada en función de los criterios de la Pedagogía y b) a través de la selección de los contenidos sobre los derechos humanos presentes en la *Declaración*, en la *Convención* y en la *Constitución*, o sea desde criterios políticos y jurídicos.

Para demostrar lo anterior veamos en el Corpus que hemos elaborado, como el principio de disciplina opera A) en el contenido de cada libro a través de su índice y B) a través de los derechos que menciona.

L1: Libro Primero

A. Índice del "Libro Integrado Primer grado":

⁸¹ Bernstein, Basil, y Díaz, Mario, "Hacia una teoría del discurso pedagógico", *Revista colombiana de educación*, Colombia. 1er. Semestre, 1985.

⁸² *Idem.*, p.10.

⁸³ *Idem.*

⁸⁴ *Idem.*, p. 11.

⁸⁵ *Idem.*, p.11.

⁸⁶ Bertussi, Guadalupe Teresinha, "¿Qué pasa cuando no hay libro de texto? El caso de Brasil", en *Intrínsecas*, núm. 7, Mexicali, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 021, enero-marzo de 1993.

1. Los niños; 2. La familia y la casa; 3. La escuela; 4. La Localidad; 5. Las plantas y los animales; 6. El campo y la ciudad; 7. Medimos el tiempo; 8. México, nuestro país.

B. Referencia a los derechos humanos en el Libro Integrado Primer grado. (derechos por analogado: derecho a:)

- Tienes derechos a la vida, p. 18.
- Tiene derecho a la protección, p. 19.
- Tienes derecho a vivir en una casa, con la familia, comida y seguridad, p. 36
- Tienes derecho al amor y al respeto, p.37.
- En la escuela tienes derecho a que te llamen por tu nombre, a que te escuchen cuando preguntas, a que te expliquen con paciencia, a que nadie te falte al respeto y a participar en el establecimiento de las reglas, p. 66
- En la *Constitución* de 1917 están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la *Constitución* dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen derecho a asistir a la escuela, p. 94.
- Los trabajadores tienen derechos. Las Leyes dicen que la jornada de trabajo no debe ser mayor de ocho horas y que debe haber un día de descanso a la semana. El primero de mayo se celebran los derechos de los trabajadores en muchos países, p. 138.

L2: Libro Segundo

A. Índice del Libro Integrado Segundo grado

1. Regreso a la escuela; La familia; 3. Seguimos creciendo; 4. La localidad; 5. Las plantas; 6. La localidad y otras localidades; 7. Los cambios en el tiempo; 8. México, nuestro país.

B. Referencia a los derechos humanos en el Libro Integrado Primer grado. (derechos por analogado: derecho a:)

- Todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender, a jugar y a convivir en la escuela, p. 12
- En la escuela las niñas y los niños tienen derecho a ser respetados y tiene el deber de respetar a los que los rodean, p. 14.
- Las niñas y los niños tienen derecho a conocer las situaciones peligrosas y a saber cómo actuar con seguridad, p.18.
- Los niños y las niñas tienen derecho a platicar y convivir con sus padres, aunque éstos no vivan juntos, p. 27.

- Las niñas y los niños tienen derecho a ser escuchados cuando plantean sus necesidades, p. 32.
- Los niños y las niñas tienen que explicar a los demás lo que necesitan, p. 33.
- Las niñas y los niños tienen derecho a conocer los avances de la ciencia, p.38.
- Las niñas y los niños tienen derecho a ser atendidos durante sus enfermedades, p. 51.
- Los niños y las niñas tienen derecho a recibir todas las vacunas necesarias para la salud, p. 54.
- Las niñas y los niños tienen derecho a vivir en un ambiente sano, p. 88.
- Las niñas y los niños tienen derecho a jugar diariamente
- Los niños y las niñas tienen derecho a la cultura de sus antepasados, p.135.

Los derechos de los niños:

- Las niñas y los niños tienen derechos a desarrollarse con salud, respeto y bienestar.
- Algunos de estos derechos indican que las niñas y los niños deben recibir amor, cuidado, alimento, educación y un nombre propio.
- Los niños y las niñas tienen derecho a que los adultos escuchemos con respeto sus opiniones, sus peticiones, sus planes.
- Todos, vivan donde vivan, tienen derecho a la educación y a la seguridad; a jugar, a crecer sanos, a conocer la naturaleza que nos rodea y a participar en el grupo social en el que viven, p. 167.

L3: Libro Tercero

A. Índice del material educativo *Conoce nuestra Constitución*

1. Presentación; 2. Introducción; 3. La *Constitución*; 4. Nacionalidad; 5. Derechos Humanos fundamentales; 6. Garantías individuales; 7. Derechos sociales; 8. Territorio; 9. El Gobierno; 10. Los tres poderes; 11. Poder Legislativo Federal; 12. Poder Ejecutivo Federal; 13. Poder Judicial Federal; 14. El federalismo; 15. Gobiernos estatales; 16. El municipio; 17. Distrito Federal; 18. Responsabilidades de los servidores públicos; 19. Reformas a la *Constitución*; 20. Índice Temático.

B. Discursos con referencias a los derechos humanos en el material educativo *Conoce nuestra Constitución*.

- La *Constitución* nos otorga garantías para defender los derechos fundamentales que le corresponden a todo ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad jurídica, a la pro-

piedad, a la seguridad jurídica; así como otras que hacen más digna la vida: derecho a la salud, a la educación, al trabajo y a decidir en número de hijos, entre otros. p. 19

- Estos se llaman derechos humanos y todos gozamos de ellos sin distinción de raza, de religión, de sexo o de nacionalidad, p. 19.
- Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente, p. 19.
- Pero esos derechos se suspenden para los que están en la cárcel o para quienes huyen de la justicia (p. 18)
- Derechos humanos fundamentales (título). La *Constitución* se otorgan dos tipos de derechos: los individuales y los sociales. Ningún individuo es más importante que otro. En México, no existen esclavos ni nobles, y los derechos humanos que otorga la *Constitución* están garantizados para todas las personas.
- Estos se llaman derechos humanos y todos gozamos de ellos sin distinción de raza, de religión, de sexo o de nacionalidad. p.19.
- Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente. p.19.
- En la *Constitución* se otorgan dos tipos de derechos: los individuales y los sociales. Ningún individuo es más importante que otro. En México, no existen esclavos ni nobles, y los derechos humanos que otorga la *Constitución* están garantizados para todas las personas. p.21.
- Sí, se llama derecho a la información, p. 23.
- Eso sí, todos debemos trabajar, porque trabajar es un derecho y un deber con la sociedad. p.24.
- También tenemos libertad de transitar por el territorio nacional. p.24.
- También tenemos el derechos a la seguridad. Podemos vivir tranquilos porque la *Constitución* prohíbe que la gente use la violencia para resolver diferencias o reclamar sus derechos. p.25.
- Los acusados además tienen derecho a saber de qué se les acusa y quién los acusa. p.27.
- Otro derecho que nos da la *Constitución* es la libertad de creencias. Podemos elegir nuestra religión o no creer en ninguna. Además, la *Constitución* separa las actividades de las iglesias de las responsabilidades del Estado. Por eso la educación que imparte el Estado es laica. p. 28.
- Los ministros de los cultos tienen derecho a votar pero no a que votemos por ellos. p. 28.
- En su artículo 3o, la *Constitución* establece que todos tenemos derecho a recibir educación. Es obligatorio terminar la primaria y la secundaria. Cualquiera puede lograrlo porque, en las

escuelas del Estado, la educación es gratuita y además es laica para respetar la libertad de creencias religiosas. p.30.

- En la escuela deben enseñarnos los descubrimientos de la ciencia, las bases de una convivencia democrática y la apreciación de los recursos con que cuenta nuestra nación: humanos, naturales y materiales. p.30.
- Así como, los derechos humanos nos muestran que cualquier individuo es importante, los derechos sociales nos recuerdan que vivimos con otros individuos. p.31.
- Los niños tienen derechos a estudiar, a jugar, y a desarrollarse sanos, por eso la *Constitución*, en el artículo 123, prohíbe que los menores de 14 años trabajen. p.31.
- Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La seguridad social sirve para dar atención médica a los enfermos y ayuda económica a las personas que no pueden trabajar porque sufrieron accidentes o porque son ancianos. p.35.

Por todo lo anterior podemos afirmar que el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos presentes en el ALTGEBM, ha sido construido respetando las exigencias consideradas científicas a partir de las disciplinas - Ciencia Política, Derecho y Pedagogía- siendo que es a partir de esta última que se realiza el recorte disciplinario de las dos primeras. De esta manera cumple plenamente los requisitos del principio de disciplina del que habla Foucault y, por lo tanto, desde esta perspectiva tiene las características necesarias para aparecer como un discurso verdadero.

C. Control sobre el sujeto:

El tercer grupo de formas de coerción de los discursos es el que, a diferencia de los anteriores, opera directamente sobre el sujeto para impedir que cualquiera diga lo que quiera en cualquier lugar. Estas formas consisten en los rituales de habla; en las sociedades de discursos, en los grupos doctrinales y en las adecuaciones sociales.

En relación con estas formas de control, hay que señalar que el discurso pedagógico oficial de los libros de los ALTGEBM fue elegido a través del ritual de un concurso público que convocó la SEP y para el cual, igualmente, estableció las bases y "los términos de referencia para cada uno de los libros de texto"⁸⁷.

Silvia Schmelkes, en su artículo "Educación Básica; prioridad recuperada"⁸⁸, al describir los procedimientos del referido concurso, ofrece un buen ejemplo de como éste consistió en un verdadero ritual de

⁸⁷ Cf. Schmelkes, *op. cit.*, p. 7.

⁸⁸ *Idem.*

habla y también como a través de él operaron las sociedades de discursos y los grupos doctrinales para la selección de L1 y L2.

Según la narración de la autora, la SEP "selecciona el jurado para cada libro, compuesto por especialistas en la materia, maestros en ejercicio, un representante de las administraciones educativas en los estados (por sorteo), y un representante del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El jurado determina, sobre la base de una versión del texto sometido, que presenta el contenido completo y la diagramación de las primeras 32 páginas, cuál es el texto ganador, aunque también puede declarar el concurso desierto. El jurado hace a la vez una serie de recomendaciones o de modificación de la primera versión del texto. A la entrega de la versión definitiva, el jurado vuelve a juzgar si el texto incorporó debidamente las correcciones"⁸⁹.

En estas condiciones, es evidente que no cualquiera puede producir un discurso para ser usado en los salones de clases de la escuela básica mexicana. Así como tampoco cualquier discurso puede circular en el ámbito escolar.

Lo puede hacer únicamente aquel discurso con características pedagógicas que haya sido reconocido por el poder oficial y que para ello, haya sido adecuado socialmente. En otras palabras, puede circular aquel discurso que fue aprobado por el ritual de habla; por los dictámenes de las sociedades científicas y pedagógicas y que haya sido adecuado socialmente por la SEP para ser usado en la escuela básica de todo el país, como libro de texto gratuito y obligatorio.

Por lo mismo podemos señalar como la necesidad del Estado de mantener la hegemonía y las relaciones de producción capitalistas a través del consenso, lo llevan a ejercer su poder productivo a través de las redes que la tecnología usadas en la política educativa y que se expresan en acciones que se realizan en el campo educativo sobre un conjunto significativo de la población.

Para este ejercicio de poder, el Estado actúa determinando las acciones de muchos profesores y niños, a través de un eficaz discurso pedagógico oficial de los derechos humanos puesto en acción por medio de redes de poder constituidas, entre otras, por la SEP y las escuelas.

Estas redes, conformadas por la tecnología política y por las prácticas discursivas propias del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEEM, logran, por medio de las técnicas de regulación y de la disciplina, por un lado, sujetivar a los niños que acceden a la escuela básica en alumnos pasivos del referido discurso y, por otro, en sujetos garantes de sus mismos derechos humanos.

⁸⁹ *idem.*

El discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM como práctica discursiva constituye, así, una serie con características de acontecimiento, que emergió bajo los controles externos, internos y sobre el sujeto, y que para ello han sido establecidos por el gobierno a través de la SEP. Todo lo anterior confiere al discurso oficial en los ALTGEBM las características de ser un discurso verdadero y pedagógico sobre el tema de los derechos humanos.

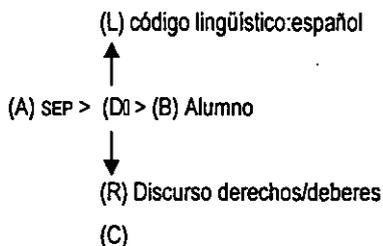
VI.4. ¿PARA QUIÉN HACE LA SEP EL DISCURSO

DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ALTGEBM?

La posibilidad que tiene el emisor de ocupar "el lugar del poder/saber"⁹⁰ como denomina Foucault y así incidir sobre el comportamiento o la acción futura del receptor o de los sujetos dominados, tal como vimos en la función incitativa-apelativa, responde a las formaciones imaginarias presentes en todo proceso discursivo.

Estas, según Pêcheux, son las responsables por designar, por un lado, los lugares que "A" y "B" se atribuyen cada uno a sí mismo y a la vez al otro también de la imagen que ellos hacen de su propio lugar y del lugar del otro⁹¹. Por otro lado, las formaciones imaginarias son también las responsables por el punto de vista de ambos sobre el referente.

Según el autor, las implicaciones de las formaciones imaginarias presentes en nuestro objeto pueden ser representadas con la siguiente ecuación:



Para ello consideramos como términos de la misma:

A: el "remite"nte", la SEP

B: el destinatario, el alumno

D: el discurso pedagógico oficial

R: el referente: el discurso derechos/deberes

L: el código lingüístico común a A y B: el español

⁹⁰ Cf. Foucault, *op. cit.*; Rabinow. *op. cit.*

⁹¹ Cf. Pêcheux, *op. cit.*

C: canal: los ALTGEBM

Como podemos ver, en este caso, la resolución de esta ecuación no puede ser plena en el sentido de establecer las formaciones imaginarias recíprocas entre A y B y de ambos sobre el referente, que es el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM. Según lo indicado en los términos de la ecuación, el contacto establecido entre A y B, no es bidireccional, toda vez que sólo conocemos el acto discursivo de la SEP hacia el alumno. En efecto, el contacto establecido entre A >B es unidireccional ya que B, el alumno o el niño, en este acto discursivo, es un interlocutor pasivo. Por lo mismo, sólo podemos conocer las formaciones imaginarias que tiene la SEP en relación a: 1) a sí misma como sujeto emisor del discurso pedagógico oficial en los ALTGEBM; 2) en relación a los alumnos o niños, o los receptores de este discurso y 3) en relación al discurso de los derechos humanos presentes en los referidos libros. El cuadro siguiente ilustra estas formaciones imaginarias.

CUADRO XVI
FORMACIÓN IMAGINARIA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL
SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ALTGEBM

<i>Expresión que designa la formación imaginaria (FI)</i>	<i>Significación de la expresión</i>	<i>Pregunta implícita cuya "respuesta" subyace a la formación imaginaria correspondiente.</i>	<i>Formación imaginaria (condensadas)</i>
<p style="text-align: center;">A'</p> <p style="text-align: center;">(FI A/A)</p> <p style="text-align: center;">B'</p> <p style="text-align: center;">(FI A/B)</p>	<p>La SEP produce el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, para el alumno (a).</p> <p>El alumno es el receptor del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM</p>	<p>¿Quién produce el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM? La SEP</p> <p>¿Quién es el principal garante de los derechos humanos en el discurso pedagógico oficial en los ALTGEBM? El alumno</p>	<p>La SEP considera que conoce la verdad sobre los derechos humanos</p> <p>La SEP considera que el alumno no conoce los derechos humanos y que ella debe enseñarlos</p>
<p style="text-align: center;">R</p> <p style="text-align: center;">(FI A/R)</p>	<p>La SEP construye el Macro Objeto Discursivo, Derechos / Deberes.</p>	<p>¿Cómo la SEP produce el complejo macro objeto discursivo? Derechos / Deberes</p>	<p>La SEP considera que los derechos humanos comprenden derechos / deberes y que sus garantes son sobre todo los alumnos</p>

En base en las informaciones presentes en los cuadros anteriores podemos advertir por un lado, como, igual que en todo el proceso discursivo, el emisor [la SEP] supone o tiene una imagen, o una representación anticipada, o una imagen del alumno (a), de los alumnos (os) o del niño (a) niños (as) que precede a las eventuales respuestas de éstos, lo que le permite realizar de manera independiente la función "de sancionar sus decisiones tomadas de manera anticipada"⁹², en relación al contenido del discurso derechos/deberes en los ALTGEBM.

Por otro lado, corroboramos cómo esta anticipación proporciona a la SEP la cercanía necesaria entre ésta y el niño (a) o alumno (a), marcada, como ya vimos en la Función Discursiva Dominante, por la función expresiva-apelativa, porque implica la fusión entre emisor y receptor y le permite hablar de nosotros en forma inclusiva. Esta identificación del [tú, el niño, el alumno], con el [yo, nos y nosotros] permite a la SEP tratar de transformar o persuadir a estos últimos sobre la verdad y la veracidad de su discurso de manera más coloquial. Lo puede hacer de esta forma porque la SEP, por ser un Aparato Ideológico del Estado cuenta, de antemano, con la legitimidad que le faculta ejercer la acción de inculcar en el alumno o niño, los saberes que estima adecuados y necesarios para la reproducción de la hegemonía y que se presentan condensados en el Macro Objeto Discursivo derechos/deberes de los ALTGEBM. En el cual los derechos humanos considerados son los individuales, civiles y políticos y de los cuales el niño o alumno como mexicano y persona humana es el responsable de su garantía

Este cuadro permiten también advertir las posibles respuestas que desde sus formaciones imaginarias la SEP puede dar a las preguntas hechas, anteriormente, por Todorov. Es en este sentido que la SEP, desde su lugar del saber/poder, considera que los niños no conocen o no tienen nociones sobre los derechos humanos y que por lo mismo puede asimilarlos a lo que ella considera como derechos humanos y les impone, de esta manera, su propio concepto de derechos/deberes. Esta actitud le permite por un lado, presentar un concepto de derechos humanos implicado con derechos, fraccionado y parcial y por otro lado, desconocer el lugar u la identidad jurídica de los alumnos que hace que éstos sean realmente los verdaderos titulares de los mismos y no sus garantes como trata de hacer creer.

Identificadas algunas de las representaciones imaginarias presentes en la práctica discursiva que estamos analizando busquemos, entonces, identificar las condiciones de su surgimiento, o sean las bases reales de las mismas.

⁹² *Idem.*

VI.5. LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Y A LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

SOLO EVOCADOS EN LOS ALGBEM

Conforme vimos en el capítulo quinto, una de las características de la tipología del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTBEM es la de estar constituido por un Macro Complejo Objeto Discursivo. Sobre las características de este tipo de discurso, denominado por Bajtín de "intertextualidad"⁹³ y que Haidar llama de interdiscursividad⁹⁴, la conocido estudioso del discurso Dominique Maingueneau señala que es considerable el peso del intertexto en los mismos⁹⁵. Con este concepto la autora se refiere al "conjunto de las relaciones con otros textos que se manifiestan al interior de un texto"⁹⁶ y que acaban por constituir su "trascendencia", o lo que es conocido como "fenómeno de la trans-textualidad"⁹⁷

Como recurso analítico, la intertextualidad es útil en la medida en que permite tratar la orientación y la ubicación del discurso ajeno, es decir del discurso dentro del discurso o del discurso acerca de otro discurso⁹⁸.

La noción de intertextualidad se desprende del principio dialógico que, según Bajtín, "rige la orientación del enunciado literario, mismo que está orientado hacia la interpretación histórica entre el sujeto de la enunciación y todos los posibles puntos de referencia y destinatarios, a lo largo y ancho de la dimensión temporal y espacial del contexto"⁹⁹.

Tratar la "polifonía" existente entre los diferentes textos presentes en un mismo discurso, es también el propósito de la Teoría del Análisis del Discurso, ya que ellos, así como sus relaciones, siempre se hacen necesariamente presentes tanto al analizar las condiciones de su producción, como su organización interna, toda vez que sin el concepto de interdiscursividad el sentido del discurso aislado no tendría más que remitirse a sí mismo¹⁰⁰.

Así, la importancia de considerar la intertextualidad en el análisis del discurso radica en que permite poner en juego la relación entre sus rasgos textuales y los extratextuales que, como vimos en las aportaciones anteriores de Foucault, se hacen presentes a través del comentario creativo que el autor pro-

⁹³ Ap. Cf. Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, México, Editorial Porrúa, 1998, p. 269.

⁹⁴ Cf. Haidar, *op. cit.*

⁹⁵ Cf. Maingueneau, *op. cit.*, p. 22.

⁹⁶ *Idem.*

⁹⁷ Cf. Beristáin, *op. cit.*, p. 269.

⁹⁸ *Idem.*

⁹⁹ *Idem.*, p. 170.

¹⁰⁰ *Idem.*

mueve, o sea a través de la innovación del discurso. Relación que sólo puede ser detectada mediante la identificación de la ideología de la clase social o grupo intelectual a que pertenece el autor y, por otra parte, al identificar su contorno histórico/cultural¹⁰¹.

Así, es como se asoma una vez más la ideología en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, en la medida en que como señaló, M. Arrivé "el intertexto es el lugar donde se manifiesta (y se capital) el contenido de la connotación"¹⁰². Y esta, como sabemos es precisamente el "significado adicional o el sentido secundario proveniente de asociaciones emocionales y valoraciones que acompañan, superpuestas, al significado básico. El contexto social o regional suele condicionar la selección de las connotaciones"¹⁰³.

La intertextualidad es un concepto muy utilizado y discutido en la producción de los analistas de discursos. Tan es así que Beristáin señala que "Génette incluso ha elaborado una clasificación de sus principales tipos, entre los cuales encontramos la "metatextualidad", que es un comentario que revela una relación crítica de un texto con otro al que no menciona, al que evoca sólo alusivamente"¹⁰⁴.

Según lo anterior y lo analizado en los capítulos precedentes, se puede afirmar, por un lado, que efectivamente la intertextualidad o la interdiscursividad se encuentran presentes en el discurso de los derechos humanos en los ALTGEBM. Toda vez que éste constituye el comentario de la *Constitución* y por analogía también de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que como ya vimos, son sus discursos fundantes.

Por otro lado, que desde la perspectiva teórica de la metatextualidad, el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM es un comentario que no menciona y sólo se refiere por analogía a la *Declaración* y a la *Convención*. Lo que revela, de hecho, su relación crítica con ambos documentos. Problemática que por razones precisamente de orden ideológica, como ya hemos analizado anteriormente, responde a las necesidades de la clase dominante de reproducir la hegemonía del proyecto neoliberal, al interior del cual, de hecho, dicho discurso fue gestado.

¹⁰¹ *Idem.*

¹⁰² *Ap. Beristáin, op. cit., p. 270.*

¹⁰³ *Cf. Beristáin, op. cit. p.270.*

¹⁰⁴ *Idem.*

Capítulo VII.
CÓMO DICE LO QUE DICE
EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL
DE LOS DERECHOS HUMANOS
EN LOS ACTUALES LIBROS DE TEXTO

CAPÍTULO VII

CÓMO DICE LO QUE DICE EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ACTUALES LIBROS DE TEXTO

Los lenguajes preservan la manera en que se ordena el mundo.

Wolfgang Sachs

INTRODUCCIÓN

Ante los múltiples discursos existentes sobre los derechos humanos la dificultad que se presenta consiste precisamente en ¿cómo diferenciarlos?, ¿cómo diferenciar el sentido de cada uno? y ¿qué criterios usar para ello?

En términos tentativos pueden ser, desde luego, inicialmente los criterios políticos, sin embargo éstos no permiten más que un primer acercamiento. Para poder profundizar en esta tarea es necesario recurrir, además, a otros recursos teóricos, como son los ofrecidos por el Análisis del Discurso. En este capítulo nos ocupa es el análisis del último núcleo del modelo analítico-operativo que venimos aplicando para la decodificación o la búsqueda del sentido presente en nuestro objeto y que, según Haidar, se refiere a algunos Funcionamientos Discursivos relacionados con el poder y la ideología, que se encuentran presentes en la enunciación del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos de los

ALTGEBM.

Por Funcionamientos Discursivos nos referimos a las marcas y a las implicaciones que deja la acción del sujeto según su dimensiones de productor y a la vez producto del discurso. Así, el sujeto y su discurso, que de hecho son los aspectos centrales de la enunciación, regresan, desde esta perspectiva, para ser nuevamente el centro de nuestra atención.

Este regreso interesa ahora para permitir evidenciar:

1. cómo se presenta a sí mismo, o sea, cómo hace acto de presencia en el discurso o bajo qué modalidad lingüística cobra presencia en el discurso.
2. cómo se presenta como un sujeto que actúa, que está en acción y que por lo mismo es el responsable por las operaciones discursivas puestas en marcha a lo largo del texto¹.

¹ Lozano, Jorge, et. al., *Análisis del discurso: hacia una semántica de la interacción textual*, México, Editorial Rei, 1993, p. 90.

En torno al estudio del proceso de la enunciación, o como también ha sido denominado por Benveniste "la puesta en discurso de la lengua por un sujeto"², se han desarrollado diferentes modelos que vienen siendo utilizados en el Análisis del Discurso. Sus diferencias giran en torno al concepto de enunciación, centro de la polémica entre los estudiosos.

Sin repasar aquí esta polémica y siguiendo para ello a Anscombe y Ducrot³, consideramos por enunciación la "actividad lingüística ejercida por el que habla en el momento en que habla". Actividad en la cual, según Simone Lecoindre y Jean La Galliot⁴, "es importante distinguir rigurosamente, por un lado, lo que se dice [del enunciado], y por otro, la presencia del hablante en el interior de su propio discurso, es decir, la enunciación". Dicho de otra manera, lo anterior significa que hay que distinguir en el ámbito de la acción discursiva [lo qué dice], del [cómo dice].

Para Benveniste estos son los dos momentos del discurso que constituyen el texto del discurso y el acto mismo de su producción⁵. Y como es a través de las formas lingüísticas o de los funcionamientos discursivos que el sujeto se apropia del propio discurso esta acción pone, a la vez, de manifiesto uno de los problemas del análisis de la enunciación que constituye su dimensión subjetiva.

Sobre ésta, Lozano señala que "compete al análisis de la enunciación todo aquello que en el texto indica la actitud del sujeto respecto a lo enunciado: Por esto, el texto se presenta siempre como "marcado" o no "marcado subjetivamente esto es: a) referido a un sujeto que expresa sus opiniones o puntos de vista, a una experiencia o a unos acontecimientos respecto a sí mismo o bien, b) como hechos y saberes objetivos ajenos a quien los enuncia"⁶.

Como hemos planteado en el capítulo anterior, si el sujeto no es la fuente del sentido, si estamos considerando que el sujeto está mediado por las condiciones de producción de su discurso que son las que también lo producen, entonces ¿cómo analizar el problema de la subjetividad en el discurso de modo objetivo?

La respuesta a esta pregunta, según Bernstein y Díaz, está en considerar al discurso como una categoría autónoma, en relación a la conciencia o a la intención de los sujetos que él constituye o recontextualiza⁷. Señalan que este es el camino toda vez que "el discurso no es un objeto evidente y concreto

² Benveniste, Emile, *Problemas de lingüística general*, México, Editorial Siglo XXI Editores, 1994, vol. II, p. 82.

³ Cf. Orecchioni, Catherine Kerbrat, *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*, Argentina, Hachette, Primera Edición, p. 43.

⁴ *Idem*.

⁵ Cf. Benveniste, *op. cit.*

⁶ Cf. Lozano, *op. cit.*

⁷ Bernstein, Basil y Díaz, Mario. "Hacia una teoría del discurso pedagógico", *Revista colombiana de educación*, Bogotá, 1er, semestre, 1985, p. 3.

aprehensible por la intuición. (...) es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción⁸.

Desde esta perspectiva el recurso teórico-analítico que estamos utilizando puede, entonces, dar cuenta de la presencia de la subjetividad en el discurso toda vez que en la búsqueda del sentido antepone, a las características empíricas del emisor, la consideración de las condiciones reales de emergencia del enunciado.

Sobre dichas condiciones, difiriendo de quienes asumen una posición inmanentista, Lozano señala que éstas constituyen un elemento integrante de la significación del enunciado. Por lo mismo, a través de las condiciones de emergencia de la enunciación, es posible no solo conocer su significado sino también, saber si dicho enunciado "ha de ser tomado como un orden, como una felicitación o como una sugéncia"⁹. Es decir, que es lo que permite, precisamente, saber cual es su sentido.

Sin la consideración del contexto o de las circunstancias reales en que se ha dado el enunciado, éste no pasa de ser una entidad sin sentido. Constituye un conjunto de frases que "como entidades abstractas no representan ni describen algún estado de las cosas, no son verdaderas ni falsas, mas que una vez utilizadas, enunciadas, en una situación pragmática"¹⁰.

Agrega el autor, que el sentido del enunciado está en función de la situación en que se da, y de la interpretación que recibe en cuanto acción¹¹. Por ello llama la atención que para el estudio de la lengua, haya que tener presente por un lado, que la enunciación implica una estructura dialógica y, por otro, que el lenguaje es un modo de acción¹².

Podemos remarcar lo anterior con lo señalado por Benveniste en el sentido de que "la enunciación no es solo la actualización de la lengua ya que ésta como sistema integra en su interior sus condiciones de uso"¹³. Condiciones que fueron ampliamente demostradas por el autor en sus diversos estudios, al establecer la relación que existe, por ejemplo, entre los tiempos verbales, los tipos de enunciación y los modos de relación del sujeto con el enunciado y con su interlocutor, respectivamente.

En términos prácticos la cuestión que se plantea entonces es ¿cómo se integran enunciado y discurso? o aun según las palabras de Lozano ¿cómo ciertos elementos lingüísticos engarzan con el contexto de la enunciación?¹⁴.

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

¹⁰ Cf. Lozano, *op. cit.*, p. 90.

¹¹ *Idem.*, p. 91.

¹² *Idem.*

¹³ *Ibidem*

¹⁴ *Idem.*, p. 92.

Para estudiosos de esta problemática como son Jakobson, Benveniste, Orecchioni y Maingueneau, existen muchos fenómenos lingüísticos o indicadores, a través de los cuales, se puede demostrar este enlace que son precisamente los llamados funcionamientos discursivos.

En el caso de nuestro objeto, a través de éstos nos interesa poner de manifiesto cómo la SEP, en cuanto emisor marca la posición de gobierno en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM. Para ello analizaremos sus evidencias en los siguientes funcionamientos discursivos presentes en la enunciación:

1. el funcionamiento de la deixis
2. las formas enunciativas y los tiempos verbales
3. la modalización discursiva y sus funcionamientos
4. la distancia del sujeto en relación a su discurso
5. la transparencia y la opacidad en el discurso
6. análisis de los implícitos en la producción del sentido
7. la presencia de la simulación, del enmascaramiento y de la convivencia en el discurso
8. los procesos de naturalización
9. las formas de del silencio en el discurso
10. el proceso de repetición

La presencia de cada uno de los anteriores indicadores será analizada en los diversos textos que integran el Corpus Discursivo que estamos considerando

VII.1. EL FUNCIONAMIENTO DE LA DEÍXIS

Tratándose del análisis de la enunciación es necesario considerar que "los deíticos remiten siempre a un sujeto que observa o que habla, poniéndose como punto de origen"¹⁵ del discurso. Por ello, la deixis se refiere a la relación que se establece entre los pronombres personales y los posesivos: yo (mío, nos, nuestra, nuestro, nuestros, nuestras, nosotros, nosotras), y tu (te, tuyo, ustedes).

La importancia de los deíticos, según Orecchioni¹⁶ consiste en "dar la información específica sobre objetos específicos del mundo extralingüístico, los cuales no se pueden identificar si no es con relación a ciertos puntos de referencia dentro de un cierto sistema de localización". Es precisamente esta posi-

¹⁵ *Idem*, p. 102.

¹⁶ *Cf. Orecchioni, op. cit.*

lidad la que aporta el sistema deíctico. Para esta autora "las unidades deícticas están, destinadas, aun perteneciendo a la lengua, a convertir a ésta en habla"¹⁷.

En la enunciación, la deixis comprende un gran número de indicadores, entre los cuales los de persona, espacio y tiempo, que son los más comunes, precisamente por su función de definir el interlocutor y ubicarlo en un cruce de tiempo y espacio.

Los deícticos caracterizan, así, la relación dialógica pero, como carecen de autonomía referencial sólo se remiten a su propia instancia discursiva. En esta dinámica, la persona del verbo caracteriza a los protagonistas del proceso enunciado por referencia a los protagonistas del proceso de enunciación¹⁸. O sea que a través del pronombre se encuentra señalado quien produce y a quién está dirigido el contenido de la enunciación.

Veamos cómo esta relación se presenta en el Corpus Discursivo que estamos analizando a través de los siguientes ejemplos:

L1.D1: tú; te; ustedes

tú:

"Tienes derecho a la vida". (L1.D1.18)

tú, te:

"En la escuela tienes derecho a que te llamen por tu nombre, a que te escuchen cuando preguntas, a que te expliquen con paciencia, a que nadie te falte al respeto y a participar en el establecimiento de las reglas"(L1.D1.66)

tú, ustedes:

"Entre otras muchas cosas, la *Constitución* dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen derecho a asistir a la escuela".(L1.D1.94)

L1.D2: tú, nosotros

tú:

"Debes aprender a guardar cada cosa en su lugar". (L1.D2.36)

nosotros:

"Debemos usar solo el agua que necesitamos".

(L1.D2.116)

nosotros:

"Todos debemos cuidar la vida de plantas y animales". (L2.D2.103)

¹⁷ *Idem.*

L3.D1 : nos; nuestra; nosotros;

nos:

"La *Constitución* nos otorga garantías para defender los derechos fundamentales que le corresponde a todo ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad jurídica, a la propiedad, a la seguridad jurídica, así como otras que hacen más digna la vida: derecho a la salud, a la educación, al trabajo y a decidir el número de hijos, entre otros". (L3.D1.19)

nuestra:

"Nuestra nación está sustentada originalmente en los pueblos indígenas. El Estado mexicano debe proteger y fomentar sus lenguas, costumbres y tradiciones". (L3:D1.18)

nosotros:

"Estos se llaman derechos humanos y todos gozamos de ellos sin distinción de raza, de religión, de sexo o de nacionalidad". (I3:D1.19)

L3.D2.: tú, nosotros

tú:

"Hay algo importante que debes leer: la *Constitución*". (I3.D2.11)

nosotros:

"También debemos pagar impuestos". (L3.D2.17)

Los pronombres que hemos encontrado en los tres libros, a través del análisis anterior son: yo, en la forma nos, nosotros y a través del posesivo, nuestras, tu y te, en la forma ustedes.

Lo anterior evidencia en primer lugar, que la relación dialógica en la enunciación del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM se encuentra efectivamente establecida entre los siguientes protagonistas: Yo (nos, nosotros, nuestra) y tú (te, ustedes).

En cuanto la construcción del tú, según la lingüística discursiva, ocurre por diferencia de la persona del "Yo", o sea que el "tu" es el no-yo. Por lo mismo, el tú es considerada la persona no subjetiva, ya que "es suficiente representarse una persona diferente de /yo/ para asignarle el índice tú¹⁸, que en nuestro caso son la SEP, como Aparato Ideológico de Estado y el niño o alumno de la escuela básica mexicana.

En segundo lugar, también podemos constatar a través del análisis anterior cómo el pronombre "yo", que es el estado o la SEP, no aparece explícitamente en ninguna de las enunciaciones de los tres libros.

¹⁸ *Idem*, p.92.

¹⁹ *Idem*, p. 97.

Está, de cierta forma implícito en todos los textos, o borrado de la superficie discursiva²⁰, cómo se denomina esta aparente ausencia del emisor, o de cualquier marca del pronombre "Yo". Así, el Yo aparece de manera indirecta, marcando su presencia a través de los pronombres nos, nuestra y nosotros. (L3.D1.18.19.)

En relación al tú y ustedes, expresión del no-yo, o sea el receptor constituido por el alumno o los niños, aparece marcado por las formas verbales y pronominales como se puede constatar en el discurso de L1.D1 y D2., y L3.D1 y D2. En este sentido relación a L2.D1 y D2, se puede constatar la ausencia de las marcas pronominales de los sujetos de la enunciación toda vez que sólo se repite, de manera redundante el sintagma nominal -los niños y las niñas-, que como ya hemos señalado anteriormente, en la estructura enunciativa, corresponden a los receptores del discurso.

Es importante señalar también que el deíctico personal, implícito o borrado de la superficie discursiva, no significa la ausencia total del sujeto. Por lo mismo no hay que verlos como textos despersonalizados y sí como textos en los cuales les falta la manifestación explícita del sujeto que los enuncia²¹.

En este sentido, como señala Lozano, "el no marcar una actitud respecto a lo que enuncia es ya una actitud atribuible al sujeto enunciadador y, por tanto, por más que éste no se manifieste explícitamente, sus enunciados lo revelan y él resulta de hecho construido así, por su propio texto"²². En este caso, es un sujeto que se construye de manera no visible, cuya identidad mantiene oculta y que a través de la superficie del discurso no es posible identificarlo.

En relación al discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM lo anterior pone de manifiesto, por un lado, que ni el estado ni el gobierno aparecen explícitamente como los protagonistas de la enunciación, sobre todo, en L1 y L2., y por otro que éste aparece a través de los indicadores tú, te ustedes en los respectivos textos.

Lo anterior confirma, una vez más lo ya señalado anteriormente a través de diferentes recursos analíticos, como el Estado o el gobierno [sujeto pasivo de los derechos humanos] no aparece explícitamente en el referido discurso como el garante, o el que los otorga, por lo que esta responsabilidad recae así en la figura del alumno (a) o del niño (a), como mexicano y persona humana.

En estas condiciones, la conformación imprecisa del sujeto emisor del discurso, dificulta a la vez el establecimiento de la alteridad constituida por el sujeto emisor [Yo Estado otorgante o garante] y el receptor [Tú sujeto titular de los referidos derechos].

²⁰ *Idem*, p. 108.

²¹ *Idem*.

²² *Idem*, p. 105.

En consecuencia en estas condiciones, la conformación de los sujetos de los mencionados derechos en el discurso pedagógico oficial en los ALTGEBM tiene, de hecho, pocas probabilidades de conformarse porque lingüísticamente cualquier interlocución tiene pocas condiciones de establecerse ante un sujeto que se evidencia poco o nada.

En este sentido, si bien es cierto que en la enunciación los pronombres tú, te, y ustedes, del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos de los ALTGEBM se refieren a los niñas y a las niños que frecuentan la escuela básica, éstos, a través de dicho enunciado, acaban siendo construidos como participantes de un proceso discursivo que oculta o quiere desconocer que su origen se encuentra en el estado.

En consecuencia, como éstos aparecen en los mencionados enunciados como los promotores y a la vez beneficiarios de los derechos humanos, tienen dificultad para identificar claramente desde dónde tales derechos provienen, o quien los otorga. En términos jurídicos, lo anterior significa que al no "existir" claramente quien los otorga a "los niños y las niñas" alumnos de la escuela básica mexicana, conlleva a que éstos no se constituyen como sujetos de dichos derechos, por lo que consecuentemente tampoco pueden exigirlos ya que no es claro ante qué instancia o ante quién hacerlo.

Borrar o ocultar de esta manera el sujeto productor del discurso, implica que la relación dialógica y de alteridad que caracteriza la relación entre el sujeto pasivo (otorgante) frente al sujeto activo (titular), no se puede establecer de manera consistente.

La situación anterior se difiere en algo en L3 en donde, como vimos en el capítulo quinto el emisor que es la *Constitución*, las autoridades, los gobernantes, las leyes, los padres y tutores, (ella, ellas, ellos, nosotros (exclusivo)) aparece como la instancia que otorga los referidos derechos. A diferencia en L1 y L2, los niños y niñas, alumnos de la escuela básica mexicana, aparecen constituidos en sujetos de derechos humanos, aunque sólo se indique las instancias nacionales ante las cuales ellos pueden acudir para exigirlos.

Sin embargo, aun en relación a L3, hay que señalar, por un lado, que los otorgantes que aparecen, a excepción de los padres y tutores, lo hacen de manera poco definida en sus funciones de garantes, lo que refuerza el hecho de que el sujeto de la enunciación no se evidencia. En estas circunstancias la relación dialógica entre emisor (A) y receptor (B) tampoco se realiza a plenitud, porque nadie se constituye como sujeto activo frente a un sujeto pasivo que es un documento como es el caso de la *Constitución* o las leyes, o frente a las instituciones si éstas no aparecen de manera más concreta, o sea a través de sus nombres y símbolos conocidos.

En relación a L3., es necesario destacar aún en la relación emisor-receptor, que ésta se encuentra también centrada, sobre todo, en el B, lo que hace que el A quede, de esta manera también, difuso. Esta forma de enunciación semejante a la presente en L1 y L2 prosigue así dificultando la conformación plena del sujeto de los derechos humanos.

Además como ya señalamos en los capítulos anteriores, aunque el gobierno mexicano sea signatario de la *Declaración* y de la *Convención*, en ninguno de los tres libros se hace mención a los documentos fundantes de los derechos humanos, así como tampoco de la existencia del sistema de protección internacional dedicado a su promoción, defensa y protección. Este silencio u omisión vista desde la perspectiva del funcionamiento discursivo evidentemente, no es ni casual, ni gratuito.

VII.2. LAS FORMAS ENUNCIATIVAS Y LOS TIEMPOS VERBALES

La importancia de identificar los tiempos verbales predominantes en la enunciación radica en que éstos informan la temporalidad del enunciado. Veamos, en los textos de los tres libros, cómo se presenta este indicador y en cual sentido puede ser considerado.

Tiempo verbal:

L1. D1.: presente e infinitivo

"En la escuela tienes derecho a que te llamen por tu nombre, a que te escuchen cuando preguntas, a que te expliquen con paciencia, a que nadie te falte el respeto y a participar en el establecimiento de las reglas". (L1.D1.66)

"En la escuela debes cuidar las paredes y los muebles, evitar golpear a tus compañeros, pedir que te expliquen cuando no entiendes, aprender todo lo que puedes". (L1.D1.67)

Tiempo verbal

L2.D1.: presente e infinitivo

"Los niños y las niñas tienen derecho a convivir con sus padres aunque éstos no vivan juntos". (L2.D1.27)

L2.D2.: presente e infinitivo

"Las niñas y los niños deben aprender a cuidar su salud". (L2:D2.55)

Tiempo verbal

L3.D1.: presente y infinitivo

"Los niños tienen derechos a estudiar, a jugar, y a desarrollarse sanos, por eso la *Constitución*, en el artículo 123, prohíbe que los menores de 14 trabajen". (L3.D1.31)

L3.D2.: presente e infinitivo

Por ejemplo nadie debe ser detenido sin que lo ordene un juez, al menos que se le sorprende cometiendo un delito". (L3.D2.27)

En relación a la presencia en la enunciación de las formas enunciativas, o la referencia temporal, Lozano señala que allí donde aparecen los deícticos también están los tiempos verbales propios del tipo de enunciación llamada discursiva²³. Ésta, se caracteriza y diferencia de la forma histórica, tanto por estar articulada a partir de la relación yo-tu como, también, porque en ésta última aparentemente nadie narra los acontecimientos que son enunciados "cómo se han producido en su aparecer en el horizonte de la historia"²⁴.

A partir de las indicaciones anteriores, la presencia frecuente del tiempo presente en los discursos de todos los libros analizados, nos permite constatar que estamos, efectivamente, frente a una enunciación de tipo discursiva. Este dato confirma y acentúa la aparente ausencia del emisor barrido de la superficie discursiva, como ya lo hemos demostrado anteriormente en el análisis de la deixis personal.

La elección de la forma "presente", que también se denomina tiempo absoluto²⁵ o tiempo deíctico, corresponde en lingüística, al tercer sentido del referido tiempo en la enunciación. El uso de este tiempo en la enunciación marca la posibilidad de actualizar indefinidamente la acción, o sea que el receptor actualiza el discurso de la enunciación cada vez que lo repite.

El tiempo verbal "presente" en la enunciación ha sido denominado por Weinrich de "tiempo conmemorativo", y "corresponde a la actitud lingüística del comentar, que se presenta como implicando al locutor y receptor a través del discurso"²⁶. El tiempo presente también es llamado el tiempo canónico, y su característica es referirse a una acción que está ocurriendo o es vigente en el momento.

A través del indicador del tiempo verbal encontramos que el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM al estar presentado bajo la forma temporal discursiva aparece sin locutor explícito. Por lo mismo el referido discurso aparece como una situación presente y actual en la cual se inscriben permanentemente los niños y las niñas, alumnos de la escuela básica del país.

VII. 3. LA MODALIZACIÓN DISCURSIVA Y SUS FUNCIONAMIENTOS

En relación a la modalización es necesario considerar que ésta también marca tanto la enunciación como el enunciado. En la primera, a través del verbo y del adjetivo, y en el segundo por medio de los indicadores lógicos o apreciativos.

²³ *Idem*, p. 102.

²⁴ *Idem*.

²⁵ *Idem*, p. 60

²⁶ *Idem*, p. 109.

Veamos sus marcas en el discurso que estamos analizando

3.1. Modalidad de la enunciación

Según Maingueneau²⁷ esta modalidad "corresponde a una relación interpersonal de tipo social y exige en consecuencia una relación entre los protagonistas de la comunicación. Una frase no puede recibir más que una modalidad de enunciación [la que es así obligatoria] pudiendo ser declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa, y que especifica el tipo de comunicación entre el hablante y el (los) oyente.

Como la modalidad de enunciación se encuentra siempre marcada en relación a la estructura oracional, vamos considerarla apenas en la forma de modalización del verbo, que en este caso marca la relación entre los protagonistas Yo-tú.

Tomando como referencia las indicaciones anteriores hechas por Maingueneau, veamos como la modalidad de enunciación está marcada en el Corpus Discursivo que estamos usando a través de los siguientes ejemplos:

L1.D1: imperativa, declarativa

"Tienes derecho a vivir en una casa, con la familia, comida y seguridad". (L1.D1.36).

"Los trabajadores tienen derechos. Las leyes dicen que la jornada de trabajo no debe ser mayor de ocho horas y que debe haber un día de descanso a la semana. El primer de mayo se celebran los derechos de los trabajadores en muchos países". (L1.D1.138)

L1.D2.: imperativa

"Debes aprender a guardar cada cosa en su lugar". (L1.D2. 36)

"En la *Constitución de 1917*, están inscritos los derechos y deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la *Constitución* dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen a asistir a la escuela". (L2.D2.94)

L3.D1: afirmativa

"En la escuela deben enseñarnos los descubrimientos de la ciencia, las bases de una convivencia democrática y la apreciación de los recursos con que cuenta nuestra nación: humanos, naturales y materiales". (L3.D2.30)

"Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente". (L3.D2.19)

Se puede constatar a través de los ejemplos anteriormente expuestos, que en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos de los ALTGEBM, la relación establecida entre los protagonistas, a

²⁷ Cf. Maingueneau, Dominique, *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Argentin, Achette, 1976.

través de la modalidad de la enunciación, es tanto de tipo imperativo como afirmativo, estando excluidas las formas exclamativas e interrogativas.

Lo anterior confirma lo señalado en los capítulos anteriores en el sentido de la existencia de una relación de poder asimétrica entre el emisor, en este caso la SEP que es el sujeto emisor del discurso que estamos analizando y el receptor que son los niños y niñas que frecuentan la escuela básica mexicana. A través de la modalidad imperativa-afirmativa, es como la SEP marca su lugar como autoridad. La marca, por lo mismo, como el sujeto emisor que ocupa el lugar del poder y que, por ello, establece una relación de orden e imposición sobre sus subordinados, que en este caso son los niños (as) o alumnos (as) del sistema de educación básica del país.

Analizando la situación anterior podemos constatar cómo, a través de la modalización característica de la enunciación en el discurso pedagógico oficial de los ALTGEBM, este tipo de relación se establece. Además y siguiendo las aportaciones de Foucault expuestas en el capítulo anterior, es posible identificar cómo la SEP, en cuanto Aparato Ideológico de Estado e integrante de las redes del poder, logra poner en marcha, a través del referido discurso, su tecnología política que de manera positiva individualiza a los niños y a las niñas que frecuentan la escuela básica mexicana.

En otras palabras, cómo los sujeta a su discurso de los derechos humanos y los normatiza, así, en relación un saber considerado verdadero. La modalización es por ello un buen recurso para poner de manifiesto la relación entre poder y saber, o también como el poder, por medio de la palabra o del saber, ejerce su dominación positiva, a través del discurso que estamos analizando, en la medida en que actúa sobre las acciones eventuales, actuales, presentes o futuras²⁸ de los alumnos o niños de la escuela básica.

3.2. *Modalidad del enunciado*

A diferencia de la anterior ésta "caracteriza la manera en que el hablante sitúa el enunciado en relación con la verdad, la falsedad, la probabilidad, la certidumbre, la verosimilitud etc.", (modalidades lógicas) o en relación con juicios apreciativos (modalidades apreciativas)²⁹.

En el capítulo anterior vimos cómo actuaron los controles del poder sobre los factores externos, internos y sobre el sujeto, creando las condiciones para que en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM emergiera respondiendo a las condiciones exigidas por discurso científico y pedagógico, pero también respondiendo a las necesidades de reproducción de la ideología domi-

²⁸ Foucault, Michel, "El sujeto y el poder", en Dreyfus, Hubert L., y Rabinow, Paul. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

nante. Por lo mismo esta modalidad resalta el enunciado lógico, toda vez que es a través de ésta como el referido discurso aparece con las características de ser verdadero y verosímil.

En el análisis anterior sobre la deixis, constatamos la ausencia de adjetivos y de adverbios en los textos de los tres libros (L1.L2.L3.), lo que trae como consecuencia que no se realice de manera significativa o definida la modalidad del enunciado apreciativa, por lo que pasamos a analizar la que sí aparece en la forma del verbo.

Veamos, para ello, a través de los ejemplos a seguir, como la modalización verbal aparece en la enunciación en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en cada uno de los ALTGEBM, L1., L2. y L3..

1. Verbo modal: L1.D1.D2.: Tienes, Debes. (tener/ deber)

"Tienes derecho al amor y al respeto". (L1.D1.37).

"Debes aprender a guardar cada cosa en su lugar".(L1.D2.36)

2. Verbo modal: L2.D1.D2.: Tienen, Deben. (tener/deber)

"Los niños y las niñas tienen derecho a platicar y convivir con sus padres, aunque éstos no vivan juntos". (L2.D1.27)

"Las niñas y los niños deben aprender a cuidar su salud". (L2.D2.55)

3. Verbo modal: L3.D1.D2.: Debemos, podemos, (deber/poder)

"Además, al cumplir los 18 años, los mexicanos podemos y debemos votar para elegir a nuestros gobernantes y representantes porque ya somos ciudadanos". (L3.D2.18).

"Además de damos derechos, la *Constitución* dice cuáles son nuestras obligaciones más importantes. Por ejemplo, los padres deben enviar a los niños a la escuela para que éstos concluyan la educación primaria y secundaria". (L3.D2.17)

Las formas anteriores de modalización del verbo nos indican que en todos los casos, la forma como el sujeto marca en su enunciado, o sea, como se relaciona con su receptor es la imperativa. La enunciación incita, así, a través del enunciado al receptor a actuar de determinada manera, actitud que como vimos anteriormente caracteriza no solamente los tiempos verbales, sino también a la Función Dominante incitativa, según lo analizado en el quinto capítulo.

Además de la modalidad anterior, a través del concepto de tensión también podemos acercarnos a la forma como marca el discurso su interlocutor. En este sentido siguiendo aún los señalamientos que hemos mencionado de Maingueneau, para localizar la tensión en un enunciado, es necesario dar im-

²⁹ Cf. Maingueneau, p. 127.

portancia a la presencia, en el texto, a determinados verbos entre los cuales está el verbo "deber". Para el autor este verbo, también denominado de performativo, intenta a través del modo imperativo imponer un comportamiento determinado al auditorio o provocar en éste una acción³⁰.

Como vimos, en los ejemplos anteriores, "deber" es precisamente uno de los verbos que estructuran el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los libros L1.L2. y L3.. La tensión que aparece en el referido discurso en relación al verbo deber, confirma las características asumidas por el enunciado en las modalidades analizadas anteriormente.

VII. 4. LA DISTANCIA DEL SUJETO EN RELACIÓN A SU DISCURSO

En el proceso de la enunciación el sujeto asume una determinada posición frente a su discurso que resulta ser también una de sus marcas. Según Maingueneau "se considera que el interlocutor percibe en que medida es asumido el enunciado, y traduce esta distancia. Si la distancia tiende a ser cero, el sujeto asume totalmente su enunciado, el yo del enunciado y el yo de la enunciación se identifican perfectamente. A la inversa, si la distancia es máxima, es que el sujeto considera su enunciado "como parte de un mundo distinto de sí mismo"³¹. Esta segunda forma de marcar la distancia, según el autor, es típica del discurso histórico y también del didáctico, en los cuales encontramos que el "yo" de la enunciación se identifica con otros "yo" en el tiempo. En relación al discurso didáctico, llama la atención también, el hecho de que el "yo" tiene la tendencia de convertirse en él, en la forma del enunciado³².

Dicho de otra manera, en el caso del discurso pedagógico el sujeto asume tal distancia de su enunciado que puede ser confundido con otro sujeto, o con un tercero, con el cual el sujeto yo no tiene aparentemente ninguna relación.

En relación al discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, como ya vimos anteriormente también en la Función Discursiva Dominante expresiva, esta distancia se manifiesta en la medida en que el Estado desplaza su lugar hacia otros o hacia cómo la *Constitución*, las autoridades, las leyes, los padres o tutores, de tal modo que "ellos" o "ella" o el nosotros exclusivo, son quienes aparentan ocupar, así, el lugar del sujeto enunciadador, tal como podemos constatar en los siguientes ejemplos:

"Las autoridades no deben preferir a alguien por ser moreno o güero, hombre o mujer, rico o pobre."
(L3.D1.21)

³⁰ *Idem*, p. 136.

³¹ *Idem*, p. 134.

³² *Idem*.

"No te preocupes. Las leyes de los estados respetan la *Constitución Federal* la cual establece el deber de nuestros padres de cuidarnos". (L3.D1.54).

"En la *Constitución de 1917* están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la *Constitución* dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen derecho a asistir a la escuela". (L1.D1.D2.94).

Tal como ya hemos señalado, más allá de las características del discurso pedagógico que se cumplen plenamente en el caso de nuestro objeto, hay aquí otro elemento aún que consiste en la marcada distancia del estado a través de la SEP frente a los derechos humanos. En esta necesidad de no ser confundido con algo que le parece ajeno o que no está plenamente comprometido quizás se encuentra la explicación para la forma nebulosa en que se asume como el sujeto emisor y como el único garante de los mismos. Con lo que busca, de esta manera, también desestimular a que su interlocutor se asuma como el sujeto de tales derechos.

VII.5. LA TRANSPARENCIA Y LA OPACIDAD

EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

Los conceptos de transparencia y opacidad se refieren a la característica que tiene el discurso según la mayor o menor presencia del funcionamiento ideológico en el mismo. En otras palabras, en todo discurso hay una mayor o menor gradación de transparencia u de opacidad dada por la intensidad de la presencia de la ideología.³³ Estas modalidades también son pertinentes al discurso didáctico o pedagógico, por más que este se presente precisamente como neutral ideológicamente. La modalidad de la transparencia funciona en este tipo de discurso al tratar de eliminar su ambigüedad por "el traspaso del sujeto de la enunciación, del emisor al receptor"³⁴. Esta situación ilustra Maingueneau al señalar que "el receptor se identifica con el sujeto de la enunciación, que se borra, como si fuera el receptor mismo el que emitiera el discurso"³⁵. Y agrega que, en cierto sentido, en el caso del discurso pedagógico, el sujeto de la enunciación nunca puede señalarse netamente porque siempre es un sujeto anónimo³⁶.

En relación al discurso que estamos tratando ya hemos visto en el análisis de la deixis personal y también de la distancia como por un lado, está situación se encuentra efectivamente enmarcada de esta manera en su enunciación y por otro, como sólo a través de la lectura de este funcionamiento es posible encuadrarlo en el contexto histórico-social de su producción.

³³ Cf. Haidar, Julieta, *El debate CEU-Rectoría. Estrategias argumentativas*, Tesis de Doctorado, inédita, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México.

³⁴ *Idem*, p. 135.

³⁵ *Idem*.

Los siguientes ejemplos son muestra de lo anterior:

"Debemos recordar que los hombres, las plantas y los animales compartimos un mismo planeta"(L2.D1.116)

"El derecho a la información significa que podemos exigir que los periódicos, la radio y la televisión nos informen con veracidad lo que sucede en México" (I3.D2.23).

VII.6. ANÁLISIS DE LOS IMPLÍCITOS EN LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO

La importancia del estudio de la presencia de lo implícito en la enunciación, se debe, según Ducrot, a que éste hace "aparecer en el interior de la lengua todo un dispositivo de convenciones y de leyes, que debe entenderse como un marco institucional que regula el debate de los individuos"³⁷. Y regula en la medida en que, según éste teórico de la enunciación, el implícito permite al emisor asumir un rol frente al receptor que le posibilita "decir una cosa haciendo como si no se lo hubiera dicho"³⁸. Dominique Maingueneau amplía la conceptualización anterior agregando que en el enunciado "lo implícito tiene una doble utilidad: expresar algo sin arriesgarse a ser considerado como responsable de haberlo dicho, pero también enunciar una idea sustrayéndola a las eventuales objeciones"³⁹. Veamos, cuáles son algunos de los implícitos que maneja la enunciación en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM.

L1.D1.

"En la *Constitución de 1917* están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la *Constitución* dice que tú y todos los niños y niñas de México, tienen derecho a asistir a la escuela". (L1.D1. 94)

En el texto arriba existen varios implícitos que son:

- a) el que se refiere a los niños y niñas que, por distintas razones, todavía no asisten a la escuela
- b) el implícito que se refiere a que si estos niños y niñas quieren asistir a la escuela y son impedidos por alguien, pueden demandar hacer valer sus derechos para ello.
- c) el que consiste en que asistir a la escuela es un derecho al que tiene acceso el que quiera por su voluntad, por lo mismo los niños y niñas no están obligados por el Estado a asistir a la escuela.

L1.D2.

"Debes aprender a cuidarte". (L1.D2.19)

³⁶ Ap. Maingueneau, *op. cit.*

³⁷ *Idem.*

³⁸ Cf. Mengueneau, *op. cit.*, p. 152.

³⁹ *Idem.*, p. 152.

En este caso, el implícito se refiere a que los niños no deben esperar que otros lo cuiden, o sea no esperar que lo hagan quienes lo rodean ya sean sus familiares, amigos o las instituciones.

Aunque el sentido de lo anterior sea estimular a que los niños sean autosuficientes e independientes, puede ser a la vez también un mensaje inadecuado para ellos, sobre todo, en las áreas urbanas, donde también están expuestos a ser robados o abandonados. Situación que sólo se puede resolver con la seguridad de la presencia, de la acción responsable y del cuidado de otros ya sean éstos los padres, los tutores, los maestros o la seguridad pública. Además, hay que recordar que los niños de los primeros grados todavía necesitan del cuidado permanente de quienes conviven con ellos.

L2.D1.

"Los niños y las niñas tienen derecho a platicar y convivir con sus padres, aunque éstos no vivan juntos". (L2.D1. 27).

Esta enunciación también presenta varios implícitos, que son:

- a) el que refiere a los niños que viven sin sus padres o sólo con uno de ellos.
- b) que en este caso, nadie puede impedir a los niños y niñas ver a los padres o al padre o madre ausente.
- c) que el padre o la madre ausente no puede negarse a platicar y a convivir con el niño o la niña.
- d) que el niño o la niña que por cualquier razón se encuentra impedido de platicar o convivir con uno de sus padres puede demandar su derecho de hacerlo.

L3.D1.

"También tenemos libertad de transitar por el territorio nacional". (L3.D1. 24)

El implícito en el texto anterior consiste en que nadie puede ser impedido de transitar libremente por cualquier parte del territorio nacional.

Según los estudiosos, son muchas las formas a través de las cuales los implícitos se manifiestan en la enunciación. Entre éstas se encuentran el sobreentendido, la inferencia y la presuposición. De éstas formas, sólo analizaremos aquí esta última, por considerar que de acuerdo a nuestro objeto, es la que más puede aportar sobre las marcas del sujeto a través de la enunciación.

Para Oswald Ducrot, "la presuposición es una forma de lo implícito que permite decir una cosa haciendo como si no se hubiera dicho"⁴⁰. Esta conceptualización ha sido ampliada por Maingueneau al señalar que: "presuponer una idea es construir un discurso en el cual ella no ha de ser puesta en tela de

⁴⁰ *Idem.*

juicio⁴¹. Lo que es posible en la medida en que el contenido de la idea supuesta, por estar fuera o ser exterior al discurso, permite que ésta se presente como una evidencia incontestable⁴². Veamos un ejemplo de lo anterior, en la siguiente enunciación:

"Tienes derechos al amor y al respeto". (L1.D1.37)

De acuerdo con lo que hemos estado manejando anteriormente podemos considerar inicialmente que esta es evidentemente una idea incontestable y que presenta varios implícitos que son:

- a) que como es de conocimiento público, muchos niños no son amados ni respetados en sus casas, en la escuela y tampoco en la sociedad;
- b) que el maltrato a que están expuestos los niños y las niñas constituye una situación ilegal
- c) que los niños y niñas que están viviendo en situación de maltrato pueden demandar sus derechos para que esta se interrumpa.

También señalan algunos especialistas que las formas de la presuposición son distintas y éstas consisten en: a) existencial y b) relativa restrictiva u apositiva. Como ambas se encuentran en la enunciación del discurso que estamos considerando, vamos a analizar cada una de ellas siguiendo, para ello, las observaciones de Maingueneau.

A. En relación a la presuposición existencial, el autor señala que ésta se refiere a las descripciones definidas e imponen al receptor una noción a la que atribuye una existencia, un referente y lo sitúa en relación con ellos. En estas construcciones, que son de tipo nominal, se describe el individuo por medio de un sustantivo acompañado de un adjetivo o complemento y se supone que esta "descripción" tiene un referente descriptivo con la ayuda de conceptos generales; en este caso, el sustantivo está determinado por un artículo o un demostrativo⁴³.

En este sentido podemos constatar que esta forma de implícito está presente en las enunciaciones del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los tres libros, pero sobre todo en el L2, D1 y D2. En este libro todos los enunciados sobre los derechos humanos repiten los sintagmas "los niños y las niñas" o "las niñas y los niños" que tienen como presupuesto la exclusión de los demás grupos de la población. Como esta situación puede ser comprobada en el Corpus Discursivo que se encuentra en el Anexo I, nos abstenemos de transcribirlos aquí totalmente y sólo presentamos uno de ellos a modo de ejemplo. A continuación, veamos como lo implícito en la forma de presuposición existencial se presenta en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM.

⁴¹ *Idem*.

⁴² *Idem*.

⁴³ *Idem*, p. 154.

L1.D1.

"Los trabajadores tiene derechos. Las Leyes dicen que la jornada de trabajo no debe ser mayor de ocho horas y que debe haber un día de descanso a la semana. El primer de mayo se celebran los derechos de los trabajadores en muchos países. (L1.D1. 138)

En el anunciado anterior se encuentran aun varios implícitos en la modalidad de presuposición existencial como son:

- A) En México no existe la esclavitud.
- B) Los trabajadores de México están protegidos por las leyes
- C) Por lo mismo México, se encuentra entre los países en que se celebra los derechos de los trabajadores el primero de mayo.

L1.D2.

"Debemos usar sólo el agua que necesitamos". (L2.D2.116)

Los implícitos son:

- a) no debemos desperdiciar el agua.
- b) el agua es un recurso natural que se puede agotar.
- c) como sin agua no podemos vivir, debemos cuidarla para no morirnos.

L2.D1.

"Los niños y las niñas tienen derecho a jugar diariamente". (L3.D1. 76)

El implícito en el texto anterior consiste en condenar y proteger el trabajo infantil intensivo y exhaustivo.

L2.D2.

"Todos debemos cuidar la vida de plantas y animales". (L1.D2. 103)

El implícito, en este caso, es que no solo los niños deben cuidar la vida de las plantas sino también todas las demás personas independientemente de su edad o género.

L3.D1.

"Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente.

Implícitos presentes:

- a) Sin los derechos humanos no tenemos seguridad
- b) Sin los derechos humanos la situación para nosotros es de guerra.

L3.D2.

"Las autoridades no deben preferir a alguien por ser moreno o güero, hombre o mujer, rico o pobre".

(L3.D2, 21)

Los implícitos presentes son:

- a) las autoridades no pueden discriminar a nadie por su raza, género o situación social
- b) la discriminación por raza, género o social realizada por las autoridades constituye en delito.
- c) las personas, que por estas características, son discriminadas por las autoridades las pueden demandar por infractores.

Es necesario considerar aun sobre la presuposición, que ésta puede manifestarse de manera relativa de manera restrictiva u apositiva. Según Dominique Maingueneau, "la primera forma es la que restringe el dominio definido por el antecedente a ciertos elementos solamente: los que poseen la propiedad enunciada por la relativa"⁴⁴ y se expresa a través de las formas interrogativa o imperativa.

Como puede ser constatado en el Corpus que estamos analizando, la forma interrogativa no se encuentra en los enunciados de ninguno de los tres libros. La forma imperativa es la que caracteriza todos los enunciados de L1 y L2 sobre D1 y D2. Vamos aquí a presentar apenas algunos ejemplos de estas situaciones presentes en ambos libros.

L1.D1.

"Tienes derecho a la protección". (L1.D1.19)

Lo implícito en la forma de presuposición restrictiva funciona en esta situación marcando como el emisor se refiere específica y exclusivamente a la persona del receptor y a ninguna otra más.

L2.D1.

"Todos los niños y niñas tienen derecho de aprender, a jugar y a convivir en la escuela". (L2.D1.76).

En este caso lo implícito en la forma de presuposición marca la restricción en relación a tres situaciones:

- a) la primera situación restrictiva se manifiesta al delimitar al grupo de la población que comprende los niños y las niñas, excluyendo de éste a los demás grupos de edad del conjunto de la población que no se encuadran biológica y socialmente en el concepto de niños o niñas.
- b) la segunda marca la restricción sobre el espacio de la acción, que consiste en la escuela;
- c) la tercera situación restrictiva marca las actividades que en este espacio todos los niños y niñas pueden desarrollar y que consiste, no solamente en aprender, sino también convivir y jugar.

⁴⁴. *Idem*, p. 153.

A diferencia de la presuposición relativa restrictiva, que según los ejemplos anteriores puede tener la forma imperativa, la relativa o apositiva sólo puede tener la forma declarativa. Su caracterización, según Maingueneau, se identifica por ser una evidencia autónoma en relación a la enunciación y realizada a cargo del enunciador⁴⁵. En el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM que estamos analizando son contados estos casos, por lo que presentamos apenas un ejemplo de su presencia:

L3.D1.

"En la *Constitución* se otorgan dos tipos de derechos: los individuales y los sociales. Ningún individuo es más importante que otro. En México, no existe esclavos ni nobles, y los derechos humanos que otorga la *Constitución* están garantizados para todas las personas". (L3.D1.21)

En esta enunciación, lo implícito en la forma de presuposición apositiva consiste en "no existe esclavos ni nobles", que evidentemente es una información que no consta del texto de la *Constitución* y que introduce, por su cuenta y de manera asertiva, el enunciador en el referente.

Como vimos en los ejemplos anteriores en los enunciados de L1, L2 y L3 están presentes las modalidades de lo implícito e incluso en su forma de presuposición existencial, relativa restrictiva y apositiva. Los implícitos encontrados marcan los derechos y deberes constitucionales en general como pueden ser:

- a) los derechos del grupo de los niños y niñas a ser amados y cuidados; a los que están dentro o fuera de la escuela a acceder a ella o aprender, jugar y convivir al interior de la misma.
- b) los derechos de las personas en general, como son el de transitar libremente por el país; a ser libres; no ser discriminados y a los trabajadores de tener sus condiciones laborales establecidas según la legislación respectiva.

En fin, se puede considerar que quizás el presupuesto general de todos los enunciados en L1, L2 y L3 consiste en que si no existen los derechos humanos, todas las personas no pueden tener seguridad y se encuentran, por ello, expuestas a situaciones de la violencia y de guerra.

VII. 7. LA PRESENCIA DE LA SIMULACIÓN, DEL ENMASCARAMIENTO

O DE LA CONNIVENCIA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

Esta modalidad del sujeto hace referencia a la posibilidad de que un hablante o el sujeto emisor del discurso, pueda, según las condiciones de producción de su discurso, elaborar diferentes enunciados ⁴⁶.

⁴⁵. *Idem*, p. 155.

⁴⁶. *Idem*, p. 158.

Para analizar este proceso de ocultamiento del sujeto la es necesario recuperar como supuesto los siguientes señalamientos realizados anteriormente:

- a) que el sujeto no es la fuente del sentido del discurso ya que se encuentra mediado por diversos factores de tipo económico, ideológico e inconsciente, lo que hace que el sujeto no sea lo que su discurso dice que es⁴⁷
- b) que el sentido del discurso no es transparente o igual a sí mismo y por lo tanto no es inmediatamente legible
- c) que no hay relación bi-unívoca entre significante y significado⁴⁸.

Entre las formas más conocidas en que la enunciación produce diferentes sentidos se encuentran la simulación, el enmascaramiento y la connivencia. Para Dominique Maingueneau "estos tres conceptos tienen en común el hecho de mostrar ciertos desajustes que pueden existir entre la ubicación que el hablante se da en el texto, y que el análisis interno permitiría aclarar, y la ubicación, la posición real a partir de la cual es producido efectivamente su discurso"⁴⁹.

En relación a estas formas, nuestro análisis permite identificar que en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos presentes en los ALTGEBM se encuentra el funcionamiento discursivo de la simulación.

Para fundamentar esta aseveración retomamos la conceptualización elaborada por Maingueneau, según la cual la simulación consiste en una maniobra sutil a través de la cual "el hablante toma el vocabulario de un grupo que no es suyo para producir un discurso de su grupo, haciéndolo pasar como siendo del otro"⁵⁰.

A la luz de lo anterior podemos considerar como el gobierno mexicano a través de la SEP toma de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y de la *Convención de los derechos del niño* los vocablos "derechos humanos", y "derechos de los niños" que tienen fundamentos distintos al de la *Constitución* y produce, de hecho apoyado en ésta, un peculiar discurso de derechos humanos que además, está mezclado con deberes. Así el tipo de discurso pedagógico oficial sobre los derechos humanos que se encuentra en los ALTGEBM, al usar el vocablo "derechos humanos", propio de los documentos fundantes señalados, aparece así como parte legítima de ellos, aunque los mismos no sean mencionados en ningún momento, según ya lo hemos también demostrado a través del análisis de la metatextualidad, en el capítulo anterior. Ejemplo de ello la cita:

⁴⁷ *Idem*, pp. 158-159.

⁴⁸ *Idem*, p. 159.

⁴⁹ *Idem*.

"La *Constitución* otorga dos tipos de derechos: los individuales y los sociales. Ningún individuo es más importante que otro. En México, no existen esclavos ni nobles, y los derechos humanos que otorga la *Constitución* están garantizados para todas las personas". (L3.D1.21)

VII. 8. LOS PROCESOS DE LA NATURALIZACIÓN

Para abordar la naturalización es necesario considerar a la enunciación como un funcionamiento discursivo ideológico. Para Olivier Rebuol, teórico del Análisis del Discurso, este tipo de funcionamiento se caracteriza por tender a borrar toda huella del emisor de la enunciación. Esto ocurre en la medida en que los receptores pasan a ocupar el lugar del emisor al incorporarse a una causa que hacen suya y a partir de la cual pueden ser, incluso, calificados o clasificados de determinada manera⁵⁰. Según el mencionado autor, algunas de las formas más frecuentes de expresión del funcionamiento ideológico son la unión, la naturalización y la descalificación.

Analizando nuestro Corpus Discursivo desde las consideraciones anteriores, encontramos que la enunciación en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM se caracteriza también por ser un funcionamiento discursivo ideológico. Una de sus características ya señaladas anteriormente es precisamente el desplazamiento del emisor, que en este caso es el gobierno a través de la SEP, hacia el receptor que son los alumnos o los niños, tal como podemos constatar en los siguientes enunciados:

L1.D2.

"Debemos plantar árboles para que la tierra se quede entre las raíces, y no se lleven ni el agua ni el viento". (L1.D2.116)

"Algo hay que aprender, es que en nuestra *Constitución* se dice cuáles son los derechos humanos que tenemos los mexicanos. Permite que las personas tengamos propiedades para satisfacer nuestras necesidades, y usarlas en beneficio propio y de los demás". (L3.D1.13).

En ambos ejemplos es evidente como, en esta forma de enunciación el sujeto, no está ausente y si borrado de la superficie del discurso, tal como ya ocurre también en la deixis personal, analizada anteriormente. Hecho que también puede ser confirmado con el desplazamiento de la función incitativa hacia la función expresiva, lo que hace que la primera se encuentra subsumida en la segunda.

Como ya ha hemos señalado, ésta es precisamente una de las características que marca el discurso pedagógico y científico toda vez que pretende dar a conocer algo. Sin embargo es necesario destacar

⁵⁰ *Idem*, p. 158.

⁵¹ Cf. Olivier Rebuol, *Lenguaje e ideología, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.*

que bajo esta forma de presentación de la enunciación está lo señalado por Gramsci⁵² sobre la dimensión política que conlleva todo acto pedagógico.

Las formas a través de las cuales el discurso ideológico se expresa en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM son dos: la unión y la naturalización.

Con base en los planteamientos de Reboul, encontramos que a través de la unión, se crea precisamente una idea de unidad o colectividad a través de los vocablos "tienes, tienen, tenemos" y "debes, deben y debemos", presentes de manera explícita o barrida en todos los D1 y D2 de L1, L2 y L3. Esta unión, que ocurre con la inclusión de tú y ustedes con nosotros, genera confusión sobre la definición de quién es el emisor y quien el receptor toda vez que logra hacer desaparecer las diferencias que resultan del lugar que cada uno ocupa en el discurso.

En este cambio de lugares realizado por el emisor, que en este caso es el estado a través de la SEP, radica así el funcionamiento ideológico en el discurso que estamos analizando en la medida en que a través del nosotros inclusivo [estado alumno o niño] rompe la estructura de la alteridad que de hecho existe entre ambos .

Tienes, Debes

"Tienes derecho a la protección". (L1.D1.19)

"Debes aprender a respetar a los que te rodean; escucha sus opiniones y sus deseos". (L1.D2.37)

Tienen, Deben

"Las niñas y los niños tienen derecho a jugar diariamente". (L2.D1.76)

"Las niñas y los niños deben aprender a cuidar su salud". (L2.D2.55)

Tenemos, Debemos

"También tenemos el derecho a la seguridad. Podemos vivir tranquilos porque la *Constitución* prohíbe que la gente use la violencia para resolver diferencias o reclamar sus derechos". (L3.D1.25)

"Debemos defender la vida de las selvas y de los bosques". (L2.D2.116)

Otra forma de expresión del funcionamiento ideológico en que la enunciación tiende a ser borrada es, la denominada por Reboul, de naturalización, que puede tener la forma de la trivialización o de la universalización del discurso.

Nos dedicaremos a analizar esta última forma, toda vez que se encuentra presente en nuestro objeto de estudio. Así, un funcionamiento ideológico sirve al poder en la medida en que a través de la naturalización universaliza una concepción particular, de una persona o del hombre. Es decir pasa a ser colec-

⁵² Cf. Gramsci, A., *Obras de Antonio Gramsci*, México, Juan Pablos Editor, 1975, Vol I, II y III.

tiva, propia de una comunidad, de un grupo, de todo un país o incluso universal. En este sentido podemos decir que en la medida en que el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM se refiere a los derechos de todo el mexicano como ser humano, aunque esté construido apoyado apenas en la *Constitución Mexicana*, pretende ser un discurso para todos, lo que le atribuye la característica de ser un discurso universal.

"La *Constitución* nos otorga garantías para defender los derechos fundamentales que le corresponde a todo ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad jurídica, a la propiedad, a la seguridad jurídica; así como otras que hacen más digna la vida: derecho a la salud, a la educación, al trabajo y a decidir el número de hijos, entre otros". (L3.D1.19)

VII.9. LAS FORMAS DEL SILENCIO EN EL DISCURSO

En el Análisis del Discurso la presencia del silencio tiene tanta importancia como lo tiene la significación de las palabras. El silencio en este caso no consiste o se reduce a la ausencia de sonidos o de palabras o sea al sin sentido. Al contrario consiste precisamente en una condición de significación de lo no-dicho o de aquel sentido que fue apagado, o que fue silenciado en el discurso, por el poder, por que su significado constituía una amenaza para el mismo⁵³. Desde esta perspectiva el silencio al quedar ligado a la ideología adquiere, así, la misma materialidad que las palabras.

La consideración del silencio como elemento de análisis del sentido del discurso ha sido motivo también de reflexión y debate en el campo del Análisis del Discurso del cual ha resultado tanto el establecimiento de sus supuestos como la posibilidad de conceptualizarlo y analizarlo. Escapa a los objetivos del presente trabajo revisar aquí esta polémica, sin embargo para efectos prácticos de nuestro análisis tomaremos como referencia las premisas, que sobre el tema ha aportado la especialista Eni P. Orlandi, que pueden ser sistematizadas en los siguientes puntos:

1. El silencio no se confunde con el implícito.
2. El silencio no es transparente.
3. El silencio no habla, significa. Es posible conocer su sentido a través de las observaciones discursivas.
4. Existen dos formas de silencios: 1) el silencio fundante que toma toda significación posible y 2) la política del silencio que dispone de las decisiones entre qué decir y no-decir. De esta última ha-

⁵³ Cf. Orlandi, Eni Pucineffi, *As formas do silêncio: no movimento dos sentido*, Campinas, Sao Paulo, Editora Unicamp, 1992.

cen parte tanto la política del silencio constitutiva, en la medida que todo decir calla algún sentido necesariamente, como la denominada censura.

5. Como el silencio no es la ausencia de las palabras imponer el silencio no significa callar el interlocutor y si impedirlo de sustentar otro discurso. En condiciones dadas se habla para no decir (o no permitir que se digan) cosas que puedan causar la rupturas significativas en la relación de sentido.

A partir de las orientaciones anteriores nos podemos preguntar por el silencio, no en el sentido del silencio fundante y sí por el no-dicho, o por lo censurado en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM. Para ello una buena forma de emprender esta búsqueda, siguiendo a Orlandi, es ubicar, en la formación discursiva, la palabra que la política del silencio ha dicho para evitar, o que en su lugar se dijera otra palabra, es decir, la palabra no-dicha o aun la censurada.

Para ello es necesario considerar, por un lado, que el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en L1, L2. y L3 está construido con referencia a la *Constitución Mexicana* y por analogía con la *Declaración* y con la *Convención*. Por otro lado, que los fundamentos filosóficos de ambas, como ya vimos en el primer capítulo, son distintos: para la primera es el yuspositivismo mientras que para las segundas es el yusnaturalismo.

A partir de lo anterior se puede decir que en este caso el silencio o la no-palabra constituye los lemas *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y *Declaración de los Derechos del niño*, que no son mencionados por el discurso que estamos analizando. Esta ausencia no es casual, ambos han sido censurados por la política del silencio en la medida en que su invocación, por parte de cualquier miembro de la sociedad mexicana, implica colocar al Estado bajo la mirada evaluadora y sentenciadora de un supra-poder de orden internacional como es por ejemplo la Comisión de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

VII.10. PROCESO DE REPETICIÓN

Aunque hemos indicado anteriormente en la tipología del discurso que nos dedicaríamos a analizar únicamente la enunciación necesitamos, sin embargo, abrir aquí una excepción para referimos también al tropos de la repetición que se remite más la argumentación. Esta decisión se debe a que como puede ser constatado en nuestro Corpus discursivo que la repetición constituye el núcleo de articulación del discurso deberes / derechos, sobre todo en L1 y L2.

Según Ingedore Villaça Koch, la repetición constituye una estrategia básica de estructuración del discurso oral o escrito⁵⁴. Para la especialista "la repetición es un recurso constitutivo no solamente del texto hablado sino también de la propia interacción social del mensaje y de la metamensaje, que o como afirma Tannen, ejerce funciones de gran importancia en la comprensión del discurso e interviene de forma decisiva en los procesos interaccionales"⁵⁵.

También señala Villaça Koch que son muchas las funciones que tiene la repetición en los discursos y que pueden ser tanto de tipo cognitivas, para facilitar la comprensión; retóricas y argumentativas como medio de persuasión o interaccionales para evidenciar concordancia⁵⁶.

Analizado desde esta clasificación, el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM, encontramos la presencia de la repetición en los siguientes vocablos:

1. tienes, tienen

"Tienes derecho a la vida". (L1.D1.18)

"Los trabajadores tienen derechos. Las Leyes dicen que la jornada de trabajo no debe ser de ocho horas y que debe haber un día de descanso a la semana. El primero de mayo se celebran los derechos de los trabajadores en muchos países". (L1.D1.138)

2. Debes, deben.

"Debes aprender a ayudar en el aseo de la casa". (L1.D2.36)

"Debemos recordar que los hombres, las plantas y los animales compartimos un mismo planeta". (L1.D2.116)

3. Los niños y las niñas, las niñas y los niños

"Los niños y las niñas tienen derecho a la cultura de sus antepasados". (L2.D1.135)

"Los niños y las niñas tienen derecho a que los adultos escuchemos, con respeto sus opiniones, sus peticiones, sus planes". (L2.D1.167)

A través de los ejemplos anteriores, podemos afirmar que la presencia de la repetición en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM tiene más de una función. Es un recurso usado tanto por su función cognitiva, que busca al enfatizar facilitar la comprensión, como por su función retórica y de argumentación que lo convierte en un medio para lograr la persuasión.

Como síntesis de los resultados del análisis sobre los funcionamientos discursivos presentes en la enunciación en el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTGEBM podemos afir-

⁵⁴ Cf. Villaca Hoch, Ingedore G., "Funcões discursivas da repeticao", *I Coloquio Latinoamericano de Analistas de discurso*, Caracas, febrero de 1995, copia.

⁵⁵ *Idem*, p. 5.

mar, por un lado que el sujeto de la enunciación, que en este caso constituye el Estado, no aparece explícitamente como el protagonista de su discurso, o sea como el otorgante de tales derechos humanos. Esta presencia del enunciador barrida, o aparente es aun corroborada por la mayor distancia del enunciador en relación a su discurso; por su opacidad; por la forma de enunciación de tipo discursiva y por el tiempo verbal presente.

En otras palabras la enunciación en el discurso de los derechos humanos en los ALTEGBM resulta ser poco estimulante para la formación de sujetos de los derechos humanos activos, aunque posibilite a los niñas y niños de la escuela básica mexicana actualizarlo permanentemente, o sea referirse a ellos como cualquier otra información.

Por otro lado, a través del análisis de la modalidad de la enunciación se ha podido constatar, una vez más, que en referido discurso el tipo de relación que establece la SEP con sus receptores es asimétrica, ocupando el lugar de la autoridad normatizadora, sujetadora y disciplinadora. Para ello, se comunica con el sujeto receptor a través de enunciaciones de tipo imperativo y afirmativo, lo que es confirmado por la modalización del verbo que se encuentra en la forma imperativa, así como a través de la tensión, que está dada por el verbo "deber". Todo lo anterior indica y reafirma a la SEP como un Aparato Ideológico de Estado, su lugar en las redes de poder y su capacidad de utilizar de manera positiva la tecnología del poder.

Además de lo anterior, se puede señalar aun, que el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTEGBM se caracteriza también por una marcada presencia de implícitos y por diversas formas de presuposiciones. La presencia de los vocablos "derechos humanos" y "derechos de los niños" enmascaran el hecho de que el discurso de los derechos humanos en L1, L2 y L3 al estar estructurado con los deberes, constituye una concepción *suigeneris* cuyo sentido no puede ser confundido con el que emana de la *Declaración* o de la *Convención*. Aunque a través de la naturalización el discurso pedagógico oficial de los derechos humanos en los ALTEGBM aparezca como universal, la palabra prohibida resulta ser precisamente *Declaración Universal de los Derechos Humanos y Convención de los Derechos del niño*.

⁵⁶ *Idem*, p. 65.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En estos cincuenta años de vigencia de la *Declaración Universal* de los derechos humanos, es sin duda, muy evidente la amplia y compleja cultura que su presencia ha generado en favor de la consolidación de un sistema de valores morales, de principios y normas que estimulan las relaciones y las prácticas de paz entre los individuos, entre éstos y el Estado y entre los Estados de todas las naciones.

Atestigua lo anterior la existencia del gran paraguas internacional de los derechos humanos encabezado por la *Declaración Universal* como su documento fundante y coadyuvado por *Declaraciones, Pactos, Convenciones, Protocolos y Propuestas*, así como por las instituciones, organizaciones y redes internacionales, nacionales, regionales y locales, oficiales y no oficiales, dedicadas actualmente a la promoción y defensa tanto de los derechos individuales como de los sociales civiles, políticos, económicos, culturales y de los pueblos, en todo el mundo.

No obstante ser sancionada bajo el clima de horror y de indignación moral producido por los efectos genocidas de la Segunda Guerra Mundial, ha sido lenta la consolidación de la *Declaración*, como un instrumento internacional destinado a establecer, promover y garantizar mundialmente normas de respeto y convivencia entre diferentes sectores sociales y los múltiples países. De hecho, una mirada en esta historia recorrida en estas cinco décadas, resalta como su expansión ha sido el resultado, mas que de la iniciativa de los Estados firmantes, del esfuerzo de distintos sectores sociales que para la defensa de sus derechos elementales han necesitado recurrir a ella precisamente para protegerse de las arbitrariedades de estos mismos Estados.

Pasos significativos en este sentido han sido, en primer lugar, las luchas de los pueblos colonizados llevadas a cabo inicialmente en el continente africano a partir de finales de la década de los años cincuenta y que propició a que la *Declaración* dejara de ser lo que era: una declaración y como tal un documento sin valor jurídico, o unos derechos carentes y vacíos de poder, que al no disponer de los instrumentos legales que los positivasen, no contaban con los recursos legales adecuados para hacerlos efectivamente reales.

Otro hito fundamental para ello, fue la sanción, en 1966, de los *Pactos de los Derechos Civiles y Políticos y de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales*, así como del *Protocolo Facultativo* de este último, que abrió la posibilidad del posterior establecimiento del derecho de los pueblos, que legitimó los movimientos independentistas, así como el derecho de los pueblos.

Otro avance importante fue dado en 1968 con la llamada *Declaración de Teherán*, que estableció la obligatoriedad del acatamiento de los principios de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* por todos los países miembros de las Naciones Unidas. Con esto, quedaba así consagrada la posibilidad de que la *Declaración* fuera legítimamente invocada en cualquiera de estos países.

En América Latina, la difusión y la defensa de la cultura de los derechos humanos también está asociada a las luchas sociales libradas en contra de los gobiernos autoritarios, militares y democráticos autoritarios. En este contexto, los principios de la *Declaración*, de ser banderas por una más amplia democracia representativa pasaron a ser progresivamente también instrumentos de lucha por recuperar, mantener o ampliar, sobre todo, las condiciones de vida que han sido afectadas por las políticas económicas establecidas, particularmente en las últimas décadas, en el Continente Americano. Con ello los derechos humanos, además de ser referencia para la protección del ciudadano en el espacio público no oficial, pasó a ser progresivamente referencia también para los demás ámbitos de la vida cotidiana y cada vez más una forma de expresión de movimientos sociales y populares de carácter tanto nacional como internacional.

Pese a ello, como muchos defensores de los derechos humanos han señalado, es abrumadora la persistente violación de los mismos actualmente. Sobre esta realidad, ha sido señalado que, más allá de las actuales limitaciones económicas que enfrentan los gobiernos o la persistencia de estructuras políticas de participación social inadecuadas, poco flexible, democráticamente restrictivas o restringidas, las dificultades que enfrentan los gobiernos en respetar a los derechos humanos se derivan de la contradicción misma del estado liberal: proteger al capital en nombre del interés general y a la vez proteger de éste a los ciudadanos en nombre de los principios liberales que lo legitiman.

En las condiciones de la globalización, que no es solamente económica sino también política, ideológica y cultural, los márgenes que los gobiernos tienen para manejar esta contradicción, son cada vez más angostos y rígidos: los delimitan los compromisos de respeto y promoción interna de los derechos humanos asumidos políticamente con la comunidad internacional. Pero también los delimitan el fortalecimiento de la cultura de los derechos humanos y sus instituciones de promoción y defensa en la sociedad civil, nacionales e internacionales, las cuales los gobiernos progresivamente han tenido que acatar.

Una expresión de estas contradicciones consiste en la proliferación de sentidos desarrollados a partir de la interpretación de los principios de los derechos humanos presentes en la *Declaración*. Concepciones que se diferencian no sólo por sus fundamentos, que pueden ser iusnaturalista, positivista o encontrarse en la teoría de las necesidades, sino sobre todo, por hacer de la concepción de los derechos

humanos un medio, ya sea para rescatar la importancia de la persona humana como ciudadano o también para la reproducción de la dominación ideológica.

En medio de esta contradicción es que hay que considerar la emergencia de los derechos humanos en la escuela básica mexicana a través de los nuevos libros de texto gratuitos, propiciados por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica establecido en 1992, entre el gobierno y sectores educativos.

En el marco del referido Acuerdo, los derechos humanos pasan a integrar los contenidos de los libros de texto gratuito para el primer y segundo grados de la escuela primaria, mismos que fueron seleccionados mediante concurso abierto, convocado con este propósito, por la Secretaría de Educación Pública. A diferencia de éstos, para los grados cuarto, quinto y sexto fue elaborado por una comisión interna constituida por la SEP, el material educativo denominado *Conoce nuestra Constitución*, con el cual los derechos humanos están siendo enseñados y difundidos.

En los textos de los referidos libros existen referencia a los derechos humanos ya sea de forma explícita, a través del sintagma "derechos humanos", o implícita mediante la forma analogada, lo que permite remitir su sentido a los documentos fundantes de los derechos humanos que son la *Declaración* y también, en este caso, la *Convención* de los derechos del niño. Como los referidos textos están concebidos en una relación con "deberes" y circunscritos jurídica y políticamente a la *Constitución Nacional*, desde el punto de vista de la teoría del Análisis del Discurso se les puede considerar inspirados tanto en los documentos mencionados, con los cuales coinciden en parte, como en los principios liberales que es la doctrina que por último fundamenta filosóficamente tanto los referidos documentos, como el Estado mexicano en cuanto estado moderno.

En este marco y desde esta perspectiva teórica el discurso sobre los derechos humanos en los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana, tiene las características del discurso pedagógico oficial, construido en torno al macro complejo objeto discursivo derechos /deberes y sus dos micro objetos discursivos que son: 1) los derechos individuales, civiles y políticos, y 2) los deberes que tiene el alumno o niño de la escuela básica de hacerse cargo de los mismos, o sea de ser sus propios garantes.

En la medida en que ese discurso atribuye a la Constitución el otorgamiento de los derechos humanos, omite a la *Declaración universal de los derechos humanos* como la fuente real de otorgamiento de los mismos, violando así el derecho que tienen los alumnos y la población a la información veraz.

El referido discurso se caracteriza por conformar igualmente una macro compleja operación discursiva argumentativa que por las características de su enunciación y por emerger bajo los controles externos, internos y sobre el sujeto que lo emite, aparece como un discurso pedagógico verdadero y científico.

Por lo mismo el referido discurso se caracteriza por conformar igualmente una macro compleja operación discursiva argumentativa que por las características de su enunciación constituye el discurso pedagógico y científico que ha emergido como acontecimiento en las condiciones propiciadas por la coyuntura del gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Como es un discurso divulgado por la escuela, institución que por su papel en la reproducción de la hegemonía constituye un aparato ideológico de estado y una red de poder, cumple las funciones disciplinarias e ideológicas, que se expresan a través de diversas modalidades lingüísticas propias de la enunciación. Estas dimensiones son las que marcan al sujeto como emisor en su discurso. Sujeto, que en este caso es el gobierno a través de la SEP, que se construye de manera difusa como la instancia que otorga los derechos humanos y a la vez construye sus receptores, que en este caso son los alumnos de la escuela básica mexicana, sujetos que tienen el derecho de reivindicarlos.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, Mariclaire. "La lucha por los derechos humanos en México". en Marini, Ruy M. y Millán, Mária (coord). La Teoría Social Latinoamericana. Tomo IV: Cuestiones Contemporáneas: México, Ed. El Caballito, 1994.
- Althusser, Luis. Sobre el trabajo teórico: dificultades y recursos. Barcelona, Ed. Anagrama, s/f.
- Althusser, L. Los Aparatos Ideológicos de Estado. Varias editoriales.
- Amin, Samir. El eurocentrismo. México, Siglo XXI, 1993.
- Arenas, Monsalve, Luis, Carlos. "Los derechos humanos económicos, sociales y culturales y la "reconversión" de la causa de los derechos humanos en América Latina y el Caribe", en, Hacia una reconceptualización de los derechos humanos. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Cartagena, Colombia, 1994.
- Bagú, Segio. La Idea de Dios en la Sociedad de los Hombres. México, Siglo XXI, 1989.
- Balbir.E. et al. Michel Foucault, filósofo. Barcelon, Gedisa, 1990.
- Bambirra, Vania y Dos Santos, Theotonio. La estrategia y la táctica socialista de Marx y Engels a Lenin. México, Ed. Era, Tomos 1 y 2, 1989.
- Benveniste, Emile. Problemas de Lingüística General I y II. México, Siglo XXI, 12 edición, 1994.
- Bernstein, Basil y Díaz, Mario. Hacia una Teoría del discurso pedagógico. Colombia. Revista Colombiana de Educación. 1er, Semestre, 1985,
- Bernstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Madrid, Morata, 1993. Vol. IV, Clases, códigos y control.
- Bertaux; Pierre. África desde la prehistoria hasta los Estados Actuales. México, Siglo XXI, Col. Historia Universal, vol.nº 32, 4a. ed., 1978.
- Bertussi, Guadalupe Teresinha. ¿Qué pasa cuando no hay libro de texto? El caso de Brasil. Mexicali, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 021, Intingulis, núm. 7, Ene-Mar.1993.
- Bertussi, Guadalupe Teresinha. A escolha do livro didático: o modelo mexicano. Sao Paulo, Leia, ano VIII- nº92, junho de 1986.
- Beuchot, Mauricio. Derechos Humanos: iuspositivismo y iusnaturalismo. México, UNAM, 1995.
- Beuchot, Mauricio. "Derechos Humanos y Filosofía: examen de algunas abyecciones de Norberto Bobbio a los Derechos Naturales". México, mimeo, s/f.

- Bidart Campos, Germán J. Teoría de los Derechos Humanos. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993
- Bobbio, Norberto. El Tiempo de los Derechos. Madrid, Editorial Sistema, 1991.
- Bobbio Norberto y Matteucci, Nicola. Diccionario de Política. México, Siglo XXI, 1984.
- Bobbio, Norberto y Matteucci, Nicola. Diccionario de Política. México, Siglo Veintiuno Editores, 1984, ps. 773-775.
- Castels, Manuel, y De Ipola, Emilio. Epistemología y Ciencias Sociales, México, Universidad Autónoma de México, Cuadernos Teoría y Sociedad, s/f.
- Cáceres V., Eduardo. "Globalización y desregulación: ¿hacia la privatización de los derechos humanos?", en Hacia una reconceptualización de los derechos humanos. Cartagena, Colombia, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, 1994.
- Camacho, Daniel y Menjivar, Rafael. "El movimiento popular en Centro América: 1970-1983. Síntesis y perspectivas" en Camacho, Daniel y Menjivar, Rafael (coord), Los Movimientos Populares en América Latina, Siglo XXI / UNO.
- Ceceña, Ana E. y Barreda, Andrés M.. Producción Estratégica y Hegemonía Mundial. México, Siglo XXI, 1995.
- Concha Malo, Miguel. Derechos sociales y económicos: agenda inconclusa, México, Comisión de los Derechos Humanos del Distrito Federal, núm. 12, año v, diciembre de 1998.
- Corragio, José L. Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada en el Seminario "O Banco Mundial e as Políticas de Educacao no Brasil", organizado por Acao Educativa, Sao Paulo, 28-30 de junio de 1995.
- Correa C., Darío Hernán. "Algunos problemas relacionados con el tema de la reformulación de la causa de los derechos humanos", en Hacia una reconceptualización de los derechos humanos. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Cartagena, Colombia, 1994.
- Chapela Mendoza, Luz, M. Libro Integrado: Segundo grado. México, Secretaría de Educación Pública, 1993.
- Chapela Mendoza, Luz, M. Libro Integrado: Primer grado. México, Secretaría de Educación Pública, 1993.
- Chomsky, Noam y Dietrich, Heinz. La sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia. México, Joaquín Mortiz Editores, 1995.
- Cruz, Manuel (comp). Tiempo de subjetividad, Barcelona, Paidós, 1996.

- Del Miño González, Paloma Gómez. "Derechos Humanos", en Reyes, Román, (coord.) Terminología Científico-Social: Aproximación crítica. Barcelona, Anthopos, 1988.
- De la Garza Toledo, Enrique M. El metodo del ocncreto-abstracto- concreto. (Ensayos de Metodología Marxista) México, Universidad Autónoma de México, Cuadernos de Teoría y Sociedad, *sff*.
- Denz, Wolfgang y Graml. Hernam. (comp.) El Siglo XX, III. Problemas mundiales entre los dos bloques de poder. México, Siglo Veintiuno Editores, Col. História Universal Siglo XXI, vol.ñl 36, 1982.
- Domelles, Joao Ricardo W. O que sao os direitos humanos. Sao Paulo, Ed, Brasiliense, 1989, Colecao Primeiros Passos, nº 229.
- Ducrot, O. "Présuposés et sous-entendus". Paris, Langue Francaise, nº 4, fevrier, 1969, p. 36.
- Dupont C., Myrian y Del Toro, Luis E. Educación en Derechos humanos como parte de la función formadora del maestro de primaria. Tesis de Licenciatura en Derecho. México, Universidad Panamericana, 1996.
- Díaz, Esther. Michel Foucault: modos de subjetivación. Buenos Aires, Almagesto, 1993, p.27.
- Dreyfus, Hubert L.y Rabinow, Paul. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México, Univesidad Nacional Autónoma de México, UNAM, 1988.
- Durkheim, E. Las Reglas del Método Sociológico. Varias Editoras
- Fröbel, Folker et. al. La nueva división internacional del trabajo: paro estructural en los países industrializados e industrialización de los países en desarrollo. México, Siglo XXI , 1980
- Ferry, Luc.y Renault, Alain. Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo. Sao Paulo, Editora Ensaio, 1988.
- Foucault, Michel, El orden del discurso. Barcelona, Tusquest, 1980;
- , Vigilar y Castigar, México, Siglo Veintiuno Editores, 1980;
- , La microfísica del poder; México, Siglo XXI Editores, 1992
- , Las redes del poder. Almagesto, Buenos Aires, 1992;
- , La verdad de las formas Jurídicas. México, Gedisa 1983;
- , La Verdad y las Formas Jurídicas. Barcelona, Gedisa, 1980,
- , Michel Foucault Un dialogo sobre el poder. Alianza, Madrid, 1981.
- , "El sujeto y el poder" en Dreyfus, Hubert L.y Rabinow, Paul. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México, Univesidad Nacional Autónoma de México, UNAM, 1988.
- Giroux, Henry. Teoría crítica e resistencia en educacao. Petrópolis, Vozes, 1986.

- González Casanova, Pablo. *Primer Informe sobre la Democracia: México 1998*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1988.
- González Ruiz, Jose E. y Torres U, Simon M.. *Colombia la encrucijada de la paz*. México, Publicaciones Caminos, 1993.
- Gramsci A. *Obras de Antonio Gramsci*. México, Juan Pablo Editores, 1975, Vol. I, II y III.
- Gunder Frank, André y Fuentes, Marta. "Des Teses acerca dos Movimientos Sociais". Sao Paulo, Lua Nova, nº 17, junho de 1989.
- Hadot, Pierre. "Reflexiones sobre la noción de "cultivo de si mismo".
- Haidar, Julieta. *Las materialidades discursivas: um problema interdisciplinario*. Sao Paulo, Brasil, Universidad Estadual Paulista. *Revista de Lingüística*. V. 36, 1992.
- , *El debate CEU-Rectoría. Estrategias argumentativas*, Tesis de Doctorado, inédita, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México.
- Haidar, Julieta, y Rodríguez A. Lidia. *Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas. Dimensión Hantropológica*, México, Instituto Nacional de Antropología e História, año 3, vol. 7, mayo -agosto de 1996.
- Harendt Anna, en Lafer Celso. *La reconstrucción de los derechos humanos: un diálogo con el pensamiento de Hannah Arendt*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Heringer, Rosana. "Exclusión, violencia y protección de los derechos humanos en Brasil". en *Hacia una reconceptualización de las derechos humanos*. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Cartagena, Colombia, 1994.
- Hinkelammert, Franz J.. "Democracia, estructura económico-social y formación de un sentido común legitimado", en Coragio, José L. y Deere, Carmen D.(coord). *La transición Difícil: la autodeterminación de los pequeños países periféricos*. México, Siglo XXI, 1986.
- Jakobson, Roman. *Essais de lingüistique générale*. Paris, Seuil, 1970.
- Reboul, Olivier. *Lenguaje e Ideología*. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Kruijt, Dirk. *Monopolios de Filantropía: El caso de las llamadas "Organizaciones no Gubernamentales en América Latina"*. San José, Polémica, FLACSO, núm. 16, Segunda Epoca, 1992
- Lafer, Celso. *La reconstrucción de los derechos humanos: un diálogo con el pensamiento de Hannah Arendt*. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Leschener. Norbert. "Los Derechos Humanos como categoría política". en Nuñez, Jorge et. al. *Derechos humanos en América Latina: temas y debates*. Quito, Colección Eugenio Espejo - UNP- 1988

- Lewis, John. "Los Derechos Humanos". en Los Derechos del Hombre: Estudios y Comentarios en torno a la Nueva Declaración Universal. México - Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, primera ed. en español, 1949.
- López Segrera, Francisco. Los Retos de la Globalización. Ensayos en homenaje a Theotônio dos Santos. Caracas, UNESCO, 1998.
- Lozano, Jorge, Peña-Marín, Cristina y Abril Gonzalo. Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual. México, Ed. Rei, 1993. p. 89.
- Lytard, Jean-Francois. La posmodernidad. México, Gedisa, 1991.
- Malek, Anuar Abdel. La Dialéctica Social. México, Siglo XXI, 1975.
- Marini, Ruy. La dialéctica de la dependencia. México, Era, 1993.
- Marini, Ruy Mauro. Subdesarrollo y Revolución. México, Siglo XXI, 1970, cap. IV.
- Marx, C. La ideología alemana. México Grijalbo, 1987
- Marx, Carlos. El Capital. México, Fondo de cultura Económica, octava reimpresión, 1973, cap. XXIV, La llamada acumulación originaria.
- Matus, Madrid. Verónica. "Aportes desde una perspectiva de género a la reconceptualización de los derechos humanos en América Latina". en en Hacia una reconceptualización de las derechos humanos. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Cartagena, Colombia, 1994.
- Maingueneau, Dominique. Introducción a los métodos de análisis del discurso. Argentina, Achete, 1976,
- Murray, Gilbert. Eurípides y su tiempo. México, Fondo de Cultura Económica, Col Breviarios núm. 7, Quinta reimpresión, 1978.
- Nietzsche, Federico. La Genealogía de la Moral. México, Ed. Porrúa 1993, la Gaya Ciencia.
- Noé y Clea M. dos Santos. "Movimientos Sociais no Brasil: levantamento bibliográfico". Rio de Janeiro, Política e Administracao, FESP, vol. 1.núm.2, julio de 1995.
- Núñez, Jorge. "Antecedentes de los Derechos Humanos", en Derechos humanos en América Latina: temas y debates" Equipo de Investigación ALDU (comp). Quito, UNP, Colección Eugenio Espejo, 1988.
- Núñez, Jorge "Legislación sobre Derechos Humanos", en Derechos humanos en América Latina: temas y debates". Equipo de Investigación ALDU (comp). Quito, Colección Eugenio Espejo - UNP-1988.

- O Donell y Schitter en Fernandez Rodríguez, Rosa María. "Organizaciones no gubernamentales y transición democrática". México, Revista "Justicia y Paz" Información y Análisis sobre Derechos Humanos, centro América y Caribe, año XI, mayo/agosto de 1996.
- Orecchioni, Catherine Kerbrat. La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje. Argentina, Hachete, Primera Edición, p. 43.
- Orlandi, Eni Pulcinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas, Sao Paulo, Editora Unicamp, 1992.
- , Notas ao leitor, en Pêcheux, Michel. O Discurso Estrutura o Acontecimento. Pontes, Campinas, SP, 1990
- Palacios, Jesús. La Cuestión Escolar. Barcelona, Laya, Sexta Edición, 1984.
- Pan, Jorge E. "Papel de las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos en la consolidación de la democracia". en Hacia una reconceptualización de los derechos humanos. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Cartagena, Colombia, 1994.
- Pêcheux, Michel. Hacia el análisis automático del discurso. Gredos, Madrid, 1983.
- Pérez Luno en Bidart Campos. Teoría General de los Derechos humanos. México, UNAM, 1989.
- Presburger, Miguel. "Hacia una reconceptualización de los derechos humanos", en Hacia una reconceptualización de los derechos humanos. Cartagena, Colombia, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, 1994.
- Rabosi, Eduardo. "El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico", en Sobrevilla, David. (comp.) El Derecho, la Política y la Ética. México, Siglo XXI, 1991.
- Robin, Régine. História e Lingüística. Sao Paulo. Cultrix, 1977.
- Rojas, Fernando. "Derechos humanos y crítica social, en América Latina: Desencuentros y reencuentro. Es imperativo una nueva declaración de los derechos humanos del hombre y de la sociedad", en Núñez, Jorge et.al. Derechos humanos en América Latina: temas y debates. Quito, UNP. Colección Eugenio Espejo, 1988.
- Romero, Amanda. El neoliberalismo, los derechos humanos y el "nuevo paradigma". Tesis para optar por la maestría en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE, Colombia, 1992.
- Sanabria, José Rubén y Mardones, José Ma. (comps.). ¿ Tiene la analogía alguna función en el pensar filosófico? México, Universidad Iberoamericana, 1997.
- Savater. Fernando. Ética como amor propio. Madrid, 1988.

- Schmelkes, Silvia. Educación Básica: prioridad recuperada. México, Universidad Futura, vol. 5, núm.14, Primavera de 1994.
- Torres, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid, Morata, 1994, p. 156.
- Wallestein, Immanuel. Después del Liberalismo. México, Universidad Nacional Autónoma de México y Siglo Veinte Editores, 1996, p.155.
- Selser, Gregorio. El Documento de Santa Fé, Reagan y los Derechos Humanos. México, ALPRA CORRAL, 1988,p. 93.
- Silva Michelena, Jose A.. Política y Bloques de Poder. México, Siglo XXI, 1976.
- Stavenhagen, Rodolfo (coord). Educación Básica y Derechos Humanos. México, Academia Mexicana de Derechos Humanos, A.C., 1989-1990.
- Todorov, Tzvetan. Nous et les autres (La réflexion française sur la diversité humaine). Paris, Editions du Seuil, 1989.
- Turk, Danilo. El nuevo orden económico internacional y la promoción de los derechos humanos. Consejo Económico y Social de la ONU. Bogotá, Comisión Andina de Juristas, Seccional Colombiana, 1993.
- UNESCO. Los Derechos del Hombre: Estudios y Comentarios en torno a la Nueva Declaración Universal. México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, primera edición en español, 1949.
- Utzig, José E. A esquerda nos governos locais: o caso de Porto Alegre. Sao Paulo, CEBRAP, Novos estudos, 1998.
- Vasak, Karel. Prólogo, en Vasak, Karel. (comp) Las dimensiones internacionales de los derechos humanos. Barcelona, Serbal / UNESCO, 1984, Vol.
- Vergara Meneses, Raúl et al. Centroamérica: la guerra de baja intensidad. San José, Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI), 1987.
- Victoria, Luiz A.P.. Dicionário Ilustrado de Mitologia. Rio de Janeiro, Diouro, 1984.
- Villa Lever, Lorenza. Los libros de texto gratuitos. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1988, p.60.
- Villaca Hoch, Ingedore G. Funcoes discursivas da repeticao. Caracas, I Coloquio latinoamericano de analistas de discurso, febrero de 1995, copia
- , Memoria del I Coloquio latinoamericano de analistas de discurso. Caracas, Venezuela, del 13 al 17 de febrero de 1995,
- Villoro, Luis,. "El concepto de ideología en Marx y Engels". en Otero, Mario H.(comp.).Ideología y ciencias Sociales. México, UNAM, 1979.

Wallerstein Immanuel. Después del liberalismo. México, Universidad Nacional Autónoma do México y Siglo Veintiuno Editores, 1996.

DOCUMENTOS Y PERIÓDICOS

A. DOCUMENTOS.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México, Ed.Sista, Agosto de 1997.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (Universal Declaration of Human Rigts). Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, D.F. Septiembre de 1991.

Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Primaria. México. Secretaría de Educación Pública, 1993.

Convencion Internacional de los Derechos del Niño. CNDH, México, 1992.

Distrito Federal: Monografía Estatal. México, Secretaría de Educación Pública, 1997.

"Conoce nuestra Constitución". México, Secretaría de Educación Pública, 1997.

B. PERIÓDICOS

Avilés, Jaime. "La tortura en tiempos de Clinton". México, La Jornada, 3 de mayo de 1997.

Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, A.C.. en Derechos y Ciudadanía 24, La Jornada, 17 de septiembre de 1998.

Gallón Giraldo, Gustavo. "La Corte Penal Internacional:un importante legado para nuestras nietas."en Derechos y Ciudadanía núm. 24, La Jornada, 17 de septiembre de 1998.

Huhle, Fainer. "La violación de los derechos humnaos, ¿privilegio de los estados?", en Memoria, Boletín Informativo del DIML, núm. 5, Nurbenberg, 1993

Labastida, Horacio. "Constitución y anticonstitución." México, La Jornada, 7 de febrero de 1997.

Jardí, Maria Teresa. "Construir regimenes de derecho, juntos". México, La Jornada, 5 de diciembre de 1995

Concha, Miguel. "Las ONGs y la seguridad pública". Derechos humanos y Ciudadania. México, La Jornada, Suplemento Mensual, núm. 4 , miercoles, 22 de enero, de 1997.

Concha, Miguel. "En defensa de los defensores". México, La Jornada, 17 de mayo de 1997.

Edgar Morin, "La democracia no es una solución, sino premisa de la vida humana". México, La Jornada, 27 de mayo de 1997.

——, "Barbarie institucionalizada". México, La Jornada, 5 de abril de 1997, p. 2.

- Concha, Miguel. "Viejos problemas, nuevos desafíos". La Jornada, México, 22 de marzo de 1997.
- , "EU, "firme sólo mientras los derechos humanos no cuesten dinero", Schulz. Al alza, torturas, encarcelamientos y ejecuciones en todo el mundo, AI". México, La Jornada, 18 de junio de 1987.
- González de Souza, Luis. "Soberanía-concha vs. intervención". México, La Jornada, 10 de febrero de 1997.
- , "Campaña mundial de AI para liberar al general Gallardo". México, La Jornada, 12 de junio de 1997.
- , "Se les debe la defensa de los derechos humanos. Aguayo: las ONG, la expresión más acabada de la sociedad civil". México, La Jornada, 21 de septiembre de 1993.
- Genocidio Económico en el Cono Sur: derechos humanos y gran capital. Centro de Estudios y Promoción Social. Lima, Col. Praxis núm. 13, 1978.p. 18 y 19.
- Marini, Ruy. "Las taras del subdesarrollo". México, El Sol, 27 de abril de 1979.
- Tinajero Esquivel, Salvador. "La Corte Penal Internacional", en Derechos Humanos y Ciudadanía núm. 23, La Jornada, 20 de agosto de 1998.
- Refines: Pre-textos. México, Motivos, núm. 110, agosto 30, 1993, p. 8.
- Taibo II. México, La Jornada, 21 de agosto de 1993.
- Aquilar Camín, México, La Jornada, 2 de marzo de 1993.
- Gudiño Pelayo, México, La Jornada, 20 de abril de 1998.

Anexo I.
CORPUS DISCURSIVO
DEL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL
DE LOS DERECHOS HUMANOS
EN LOS ALTGEBM

ANEXO I
CORPUS DISCURSIVO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL
DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ALTGEBM

- Libro Integrado Primer grado	LI
- DERECHOS.	D1
- p.18 - (LI.D1.18)	
- p.19 - (LI.D1.19)	
- p.36 - (LI.D1.36)	
- p.37 - (LI.D1.37)	
- p.66 - (LI.D1.66)	
- p.94 - (LI.D1.94)	
- p.138- (LI.D1.138)	
- DEBERES	D2
- p.19 - (LI.D2.19)	
- p.36 - (LI.D2.36)	
- p.36 - (LI.D2.36)	
- p.37 - (LI.D2.37)	
- p.67- (LI.D2.67)	
- p.94 - (LI.D2.94)	
- p.116- (LI.D2.116)	

- Libro Integrado Segundo Grado	L2
- DERECHOS	D1
- p.12 - (L2.D1.12)	
- p.14 - (L2.D1.14)	
- p.18 - (L2.D1.18)	
- p.27 - (L2.D1.27)	
- p.32 - (L2.D1.32)	
- p.33 - (L2.D1.33)	
- p.38 - (L2.D1.38)	
- p.51 - (L2.D1.51)	
- p.54 - (L2.D1.54)	
- p.88 - (L2.D1.88)	
- p.135- (L2.D1.135)	
- p.167- (L2.D1.167)	
- DEBERES	DI
- p.55 - (L2.D2.55)	
- p.103- (L2.D2.103)	
- Conoce Nuestra Constitución.	L3

- DERECHOS

DI

- p.13 - (L3.D1.13)
- p.14 - (L3.D1.14)
- p.18 - (L3.D1.18)
- p.18 - (L3.D1.18)
- p.19 - (L3.D1.19)
- p.19 - (L3.D1.19)
- p.19 - (L3.D1.19)
- p.21 - (L3.D1.21)
- p. 23 - (L3.D1.23)
- p.24 - (L3.D1.24)
- p.24 - (L3.D1.24)
- p.25 - (L3.D1.25)
- p.27 - (L3.D1.27)
- p.28 - (L3.D1.28)
- p.28 - (L3.D1.28)
- p.30 - (L3.D1.30)
- p.30 - (L3.D1.30)
- p.31 - (L3.D1.31)
- p.31 - (L3.D1.31)
- p.35 - (L3.D1.35)

- DEBERES.

D2

- p.11 - (LE.D2.11)
- p.12 - (L3.D2.12)
- p.17 - (L3.D2.17)
- p.17 - (L3.D2.17)
- p.18 - (L3.D2.18)
- p.18 - (L3.D2.18)
- p.21 - (L3.D2.21)

- p.23 - (L3.D2.23)
- p.24 - (L3.D2.24)
- p.25 - (L3.D2.25)
- p.26 - (L3.D2.26)
- p.26 - (L3.D2.26)
- p.26 - (L3.D2.26)
- p.26 - (L3.D2.26)
- p.27 - (L3.D2.27)
- p.27 - (L3.D2.27)
- p.27 - (L3.D2.27)
- p.27 - (L#D2.27)
- p.39 - (L3.D2.39)
- p.53 - (L3.D2.53)
- p.54 - (L3.D2.54)
- p.59 - (L3.D2.59)
- p.59 - (L3.D2.59)

LIBRO PRIMERO (L1)

1- Índice del Libro Integrado Primer grado (L1.)

1- Los niños; 2- La familia y la casa; 3- La escuela; 4- La Localidad; 5- Las plantas y los animales; 6- El campo y la ciudad; 7- Medimos el tiempo; 8- México, nuestro país.

DERECHOS - (L1.D1.) -

2- Referencia a los derechos humanos en el Libro Integrado Primer grado (L1.). (derechos por análogo: derecho a:)

1- Tienes derecho a la vida. p.18.

- 2- Tienes derecho a la protección. p.19.
- 3- Tienes derecho a vivir en una casa, con la familia, comida y seguridad. p. 36
- 4- Tienes derecho al amor y al respeto. p.37.
- 5- En la escuela tienes derecho a que te llamen por tu nombre, a que te escuchen cuando preguntas, a que te expliquen con paciencia, a que nadie te falte al respeto y a participar en el establecimiento de las reglas. p.66
- 6- En la Constitución de 1917 están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la Constitución dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen derecho a asistir a la escuela. p.94.
- 7- Los trabajadores tienen derechos. Las Leyes dicen que la jornada de trabajo no debe ser mayor de ocho horas y que debe haber un día de descanso a la semana. El primer de mayo se celebran los derechos de los trabajadores en muchos países. p. 138.

DEBERES - (L1.D2.) -

1-Referencia a los deberes en el Libro Integrado Primer grado (L1.)

- 1- Debes aprender a cuidarte. p.19
- 2- Debes aprender a ayudar en el aseo de la casa. p.36
- 3- Debes aprender a guardar cada cosa en su lugar. p.36
- 4- Debes aprender a respetar a los que te rodean; escucha sus opiniones y sus deseos. p.37
- 5- En la escuela debes cuidar las paredes y los muebles, evitar golpear a tus compañeros, pedir que te expliquen cuando no entiendes, aprender todo lo que puedes. p.67
- 6- En la Constitución de 1917 están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la Constitución dice que tú y todos los niños y niñas de México tiene derecho a asistir a la escuela. p.94.
- 7- Debemos proteger la vida en nuestro planeta. p.116.
- 8- Debemos cuidar la limpieza del agua, el aire y el suelo. p.116
- 9- Debemos plantar árboles para que la tierra se quede entre las raíces y no se lleven ni el agua ni el viento. p.116.

10- Debemos usar sólo el agua que necesitamos. p.116.

11- Debemos cuidar la vida de las plantas y de los animales. p.116.

12- Debemos defender la vida de las selvas y los bosques. p.116.

13- Debemos recordar que los hombres, las plantas y los animales compartimos un mismo planeta. p.116.

3- Relación entre los derechos humanos mencionados en L1. y los artículos que a ellos se refieren en la Declaración, en la Convención y en la Constitución.

1- Tienes derecho a la vida. p.18.

Artículo, 3 de la Declaración

Artículo, 6. de la Convención

Garantías individuales en la Constitución

2- Tienes derecho a la protección. p.19.

Artículo 7 y 12 de la Declaración

Artículo 2, 3, 26 y 27 de la Convención

Artículo 4 de la Constitución.

3- Tienes derecho a vivir en una casa, con la familia, comida y seguridad. p.36.

Artículo 25 de la Declaración

Artículo 4 de la Convención

Artículo 4 de la constitución

4- Tienes derecho al amor y al respeto. p.37.

Artículo 2, 12, 18 y 19 de la Declaración

Artículo 8 de la Convención

Garantías iniduales en la Constitución

5- En la escuela tienes derecho a que te llamen por tu nombre, a que te escuchen cuando preguntas, a que te expliquen con paciencia, a que nadie te falte al respeto y a participar en el establecimiento de las reglas. p.66.

Artículos 6,10,12 y 21 de la Declaración

Artículo 7 y 12 de la Convención

Garantías individuales en la Constitución

6- En la Constitución de 1917 están escritos los derechos y los deberes de los mexicanos. Entre otras muchas cosas, la Constitución dice que tú y todos los niños y niñas de México tienen derecho a asistir a la escuela. p.94.

Artículo 26 de la Declaración

Artículo 28 de la Convención

Artículo 3 de la Constitución

7- Los trabajadores tienen derechos. Las Leyes dicen que la jornada de trabajo no debe ser mayor de ocho horas y que debe haber un día de descanso a la semana. El primer de mayo se celebran los derechos de los trabajadores en muchos países. p.138.

Artículo 23 de la Declaración

Artículo 32 de la Convención, (contra del trabajo infantil)

Artículo 123 de la Constitución.

LIBRO SEGUNDO (L2)

1- Índice del Libro Integrado Segundo grado (L2).

1- Regreso a la escuela; La familia; 3. Seguimos creciendo; 4- La localidad; 5- Las plantas; 6- La localidad y otras localidades; 7- Los cambios en el tiempo; 8- México, nuestro país.

DERECHOS - (L2.D1.) -

2- Referencia a los derechos humanos en el Libro Integrado Segundo grado (L2.). (derechos por analogo: derecho a:)

1- Todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender, a jugar y a convivir en la escuela. p.12

2- En la escuela las niñas y los niños tienen derecho a ser respetados y tiene el deber de respetar a los que los rodean. p.14.

3- Las niñas y los niños tienen derecho a conocer las situaciones peligrosas y a saber cómo actuar con seguridad. p.18.

- 4- Los niños y las niñas tienen derecho a platicar y convivir con sus padres, aunque éstos no vivan juntos. p.27.
- 5- Las niñas y los niños tienen derecho a ser escuchados cuando plantean sus necesidades. p.32.
- 6- Los niños y las niñas tienen que explicar a los demás lo que necesitan. p.33.
- 7- Las niñas y los niños tienen derecho a conocer los avances de la ciencia. p.38.
- 8- Las niñas y los niños tienen derecho a ser atendidos durante sus enfermedades. p.51.
- 9- Los niños y las niñas tienen derecho a recibir todas las vacunas necesarias para la salud. p.54.
- 10- Las niñas y los niños tienen derecho a jugar diariamente. p.76..
- 11- Las niñas y los niños tienen derecho a vivir en un ambiente sano. p.88.
- 12- Los niños y las niñas tienen derecho a la cultura de sus antepasados. p.135.
- 13- Las niñas y los niños tienen derechos a desarrollarse con salud, respeto y bienestar. p.167.
- 14- Algunos de estos derechos indican que las niñas y los niños deben recibir amor, cuidado, alimento, educación y un nombre propio. p.167.
- 15- Los niños y las niñas tienen derecho a que los adultos escuchemos con respeto sus opiniones, sus peticiones, sus planes. p.167.
- 16- Todos, vivan donde vivan, tienen derecho a la educación y a la seguridad; a jugar, a crecer sanos, a conocer la naturaleza que nos rodea y a participar en el grupo social en el que viven. p.167.

DEBERES - (L2.D2.) -

1- Referencia a los deberes en el Libro Integrado Segundo grado (L2).

- 1- Las niñas y los niños deben aprender a cuidar su salud. p.55.
- 2- Todos debemos cuidar la vida de plantas y animales. p.103.

3- Relación entre los derechos humanos mencionados en L2. y los artículos que a ellos se refieren en la Declaración, en la Convención y en la Constitución.

1- Todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender, a jugar y a convivir en la escuela. p.12

Artículo 24, 26 de la de la Declaración

Artículo 28 y 31 de la Convención

Artículo 3 de la Constitución y Artículo 123 como interpretación de la prohibición al trabajo infantil.

2- En la escuela las niñas y los niños tienen derecho a ser respetados y tienen el deber de respetar a los que los rodean. p.14.

Artículo 2, 12, 18 y 19 de la Declaración

Artículo 8 Y 16 de la Convención

Artículo 3 en la Constitución

3- Las niñas y los niños tienen derecho a conocer las situaciones peligrosas y a saber cómo actuar con seguridad. p.18.

Artículo 7 y 12 de la Declaración

Artículo 2, 3, y 27 Convención

Garantías Individuales en la Constitución.

4- Los niños y las niñas tienen derecho a platicar y convivir con sus padres, aunque éstos no vivan juntos. p.27.

Artículo 25 de la Declaración

Artículos 9, 10 Y 20 de la Convención

Artículo 4 de la Constitución.

5- Las niñas y los niños tienen derecho a ser escuchados cuando plantean sus necesidades. p.32.

Artículo 6 y 10 de la Declaración

Artículo 3, 12 y 14 de la Convención

Garantías individuales en la constitución

6- Los niños y las niñas tienen que explicar a los demás lo que necesitan. p.33.

Artículo 25 de la Declaración

Artículo 6 de la Convención

Artículo 4 de la Constitución

7- Las niñas y los niños tienen derecho a conocer los avances de la ciencia. p.38.

Artículo 26 y 27 de la Declaración

Artículo 17, 28 y 29 de la Convención

Artículo 3 de la Constitución

8- Las niñas y los niños tienen derecho a ser atendidos durante sus enfermedades. p.51.

Artículo 25 de la Declaración

Artículo 24 de la Convención

Artículo 4 de la Constitución

9- Los niños y las niñas tienen derecho a recibir todas las vacunas necesarias para la salud. p.54.

Artículo 25 de la Declaración

Artículo 24 de la Convención

Artículo 4 de la Constitución

10- Las niñas y los niños tienen derecho a jugar diariamente. p.76.

Artículo 24 de la Declaración

Artículo 31 y 32 de la Convención

Artículo 123, como interpretación de la prohibición del trabajo infantil

11- Las niñas y los niños tienen derecho a vivir en un ambiente sano. p.88.

Artículo 25 de la Declaración

Artículo 24 27 y 29 de la Convención

Artículo 4 de la Constitución

12- Los niños y las niñas tienen derecho a la cultura de sus antepasados. p.135.

Artículo 1, 2 y 27 de la Declaración

Artículo 30 de la Convención

Artículo 3 y 4, primer párrafo de la Constitución

13- Las niñas y los niños tienen derechos a desarrollarse con salud, respeto y bienestar. p.167

Artículos: 6, 12 y 25 de la Declaración

Artículos: 6, 8 y 24 de la Convención

Artículo 3 y 4 de la Constitución

14- Algunos de estos derechos indican que las niñas y los niños deben recibir amor, cuidado, alimento, educación y un nombre propio. p.167.

Artículo 6, 7, 25 y 26 de la Declaración

Artículo 1, 6, 7, 8, 24, 25, 26, 27 y 28 de la Convención

Artículo 3 y 4 de la Constitución

15- Los niños y las niñas tienen derecho a que los adultos escuchemos con respeto sus opiniones, sus peticiones, sus planes. p.167.

Artículo 10 de la Declaración

Artículo 12 de la Convención

Artículo 3 y 4 de la Constitución

16- Todos, vivan donde vivan, tienen derecho a la educación y a la seguridad; a jugar, a crecer sanos, a conocer la naturaleza que nos rodea y a participar en el grupo social en el que viven. p.167.

Artículo 19 20 24, 25 y 26 de la Declaración

Artículo 6, 26, 28, 30 y 31 Convención

Artículos 3 y 4 de la Constitución

LIBRO TERCERO (L3)

1- Índice del material educativo "Conoce nuestra Constitución" (L3.)

1- Presentación; 2- Introducción; 3- La Constitución; 4- Nacionalidad; 5- Derechos Humanos fundamentales; 6- Garantías individuales; 7- Derechos sociales; 8- Territorio; 9- El Gobierno; 10- Los tres poderes; 11- Poder Legislativo Federal; 12- Poder Ejecutivo Federal; 13- Poder Judicial Federal; 14- El federalismo; 15- Gobiernos estatales; 16- El municipio; 17- Distrito Federal; 18- Responsabilidades de los servidores públicos; 19- Reformas a la Constitución; 20- Índice Temático.

DERECHOS - (L3.D1.) -

2- Discursos con referencias a los derechos humanos en el material educativo Conoce nuestra Constitución (L3.). (referencia explícita al término derechos humanos o por analogado)

1- Algo que hay que aprender, es que en nuestra Constitución se dice cuáles son los derechos que tenemos los mexicanos. Permite que las personas tengamos propiedades para satisfacer nuestras necesidades, y usarlas en beneficio propio y de los demás. p.13.

2- Nuestra nación está sustentada originalmente en los pueblos indígenas. El Estado mexicano debe proteger y fomentar sus lenguas, costumbres y tradiciones. p.14.

3- Votar y defender a nuestro país son, al mismo tiempo, derechos y obligaciones. p.18.

4- Pero esos derechos se suspenden para los que están en la cárcel o para quienes huyen de la justicia. p.18.

5- Derechos humanos fundamentales (título)

La Constitución nos otorga garantías para defender los derechos fundamentales que le corresponden a todo ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad jurídica, a la propiedad, a la seguridad jurídica; así como otras que hacen más digna la vida: derecho a la salud, a la educación, al trabajo y a decidir en número de hijos, entre otros. p.19

6- Estos se llaman derechos humanos y todos gozamos de ellos sin distinción de raza, de religión, de sexo o de nacionalidad. p.19.

7- Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente. p.19.

8- En la Constitución se otorgan dos tipos de derechos: los individuales y los sociales. Ningún individuo es más importante que otro. En México, no existen esclavos ni nobles, y los derechos humanos que otorga la Constitución están garantizados para todas las personas. p.21.

9- Si, se llama derecho a la información. p.23.

10- Eso sí, todos debemos trabajar, porque trabajar es un derecho y un deber con la sociedad. p.24.

11 - También tenemos libertad de transitar por el territorio nacional. p.24.

12- También tenemos el derecho a la seguridad. Podemos vivir tranquilos porque la Constitución prohíbe que la gente use la violencia para resolver diferencias o reclamar sus derechos. p.25.

13- Los acusados además tienen derecho a saber de qué se les acusa y quién los acusa. p.27.

14- Otro derecho que nos da la Constitución es la libertad de creencias. Podemos elegir nuestra religión o no creer en ninguna. Además, la constitución separa las actividades de las iglesias de las responsabilidades del Estado. Por eso la educación que imparte el Estado es laica. p. 28.

15- Los ministros de los cultos tienen derecho a votar pero no a que votemos por ellos. p. 28.

16- En su artículo 3o, la Constitución establece que todos tenemos derecho a recibir educación. Es obligatorio terminar la primaria y la secundaria. Cualquiera puede lograrlo porque, en las escuelas del Estado, la educación es gratuita y además es laica para respetar la libertad de creencias religiosas. p.30.

17- En la escuela deben enseñarnos los descubrimientos de la ciencia, las bases de una convivencia democrática y la apreciación de los recursos con que cuenta nuestra nación: humanos, naturales y materiales. p.30.

18- Así como los derechos humanos nos muestran que cualquier individuo es importante, los derechos sociales nos recuerdan que vivimos con otros individuos. p.31.

19- Los niños tienen derechos a estudiar, a jugar, y a desarrollarse sanos, por eso la Constitución, en el artículo 123, prohíbe que los menores de 14 años trabajen. p.31.

20- Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La seguridad social sirve para dar atención médica a los enfermos y ayuda económica a las personas que no pueden trabajar porque sufrieron accidentes o porque son ancianos. p.35.

3- Relación entre los derechos humanos mencionados en L3. y los artículos que a ellos se refieren en la Declaración, en la Convención y en la Constitución.

1- Algo que hay que aprender, es que en nuestra Constitución se dice cuáles son los derechos que tenemos los mexicanos. Permite que las personas tengamos propiedades para satisfacer nuestras necesidades, y usarlas en beneficio propio y de los demás. p.13.

Artículo 17 de la Declaración

Artículo 27 de la Constitución.

2- Nuestra nación está sustentada originalmente en los pueblos indígenas. El Estado mexicano debe proteger y fomentar sus lenguas, costumbres y tradiciones. p.14.

Artículo 4 de la Constitución.

3- Votar y defender a nuestro país son, al mismo tiempo, derechos y obligaciones. p.18.

Artículo 35 de la Constitución.

4- Pero esos derechos se suspenden para los que están en la cárcel o para quienes huyen de la justicia. p.18.

Artículo 35 de la constitución.

5- La Constitución nos otorga garantías para defender los derechos fundamentales que le corresponden a todo ser humano: derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad jurídica, a la propiedad, a la segu-

ridad jurídica; así como otras que hacen más digna la vida: derecho a la salud, a la educación, al trabajo y a decidir en número de hijos, entre otros. p.19

Artículo 1o de la Constitución.

6- Estos se llaman derechos humanos y todos gozamos de ellos sin distinción de raza, de religión, de sexo o de nacionalidad. p.19.

Artículo 2 de la Declaración.

Artículo 30 de la Convención.

Artículo 1o de la Constitución.

7- Los derechos humanos nos permiten vivir seguros y en paz con toda la gente. p.19.

Artículo 28 de la Declaración.

Artículo 45 de la Convención.

Artículo 1o de la constitución.

8- En la Constitución se otorgan dos tipos de derechos: los individuales y los sociales. Ningún individuo es más importante que otro. En México, no existen esclavos ni nobles, y los derechos humanos que otorga la Constitución están garantizados para todas las personas. p.21.

Todos los artículo de la Declaración

Todos los artículos de la Convención.

Capitulo Primer de la Constitución.

9- Si, se llama derecho a la información. p.23.

Artículo 26 y 27 de la Declaración.

Artículo 17, 28 y 29 de la Convención.

Artículo 3 de la Constitución.

10- Eso sí, todos debemos trabajar, porque trabajar es un derecho y un deber con la sociedad. p.24.

Artículo 23 de la Declaración.

Artículo 32 de la Convención.

Artículo 5, 11 de la Constitución.

11 - También tenemos libertad de transitar por el territorio nacional. p.24.

Artículo 11 de la Constitución

12- También tenemos el derechos a la seguridad. Podemos vivir tranquilos porque la Constitución prohíbe que la gente use la violencia para resolver diferencias o reclamar sus derechos. p.25.

Artículo 13 al 17 de la Constitución.

13- Los acusados además tienen derecho a saber de qué se les acusa y quién los acusa. p.27.

Artículo 18-23 de la Constitución.

14- Otro derecho que nos da la Constitución es la libertad de creencias. Podemos elegir nuestra religión o no creer en ninguna. Además, la constitución separa las actividades de las iglesias de las responsabilidades del Estado. Por eso la educación que imparte el Estado es laica. p.28.

Artículo 18 de la Declaración.

Artículo 30 de la Convención.

Artículo 24, 130 de la Constitución.

15- Los ministros de los cultos tienen derecho a votar pero no a que votemos por ellos. p.28.

Artículos 24, 130 de la Constitución.

16- En su artículo 30, la Constitución establece que todos tenemos derecho a recibir educación. Es obligatorio terminar la primaria y la secundaria. Cualquiera puede lograrlo porque, en las escuelas del Estado, la educación es gratuita y además es laica para respetar la libertad de creencias religiosas. p.30.

Artículo 26 de la Declaración

Artículo 28 de la Convención

Artículo 30,31 de la Constitución.

17- En la escuela deben enseñarnos los descubrimientos de la ciencia, las bases de una convivencia democrática y la apreciación de los recursos con que cuenta nuestra nación: humanos, naturales y materiales. p.30.

Artículo 26 de la Declaración.

Artículo 28 de la Convención.

Artículo 30,31 de la Constitución.

18- Así como los derechos humanos nos muestran que cualquier individuo es importante, los derechos sociales nos recuerdan que vivimos con otros individuos. p.31.

Artículo del 16 al 30 de la Declaración.

Artículo 4 de la Convención.

Artículo 30. 123 de la Constitución.

19- Los niños tienen derecho a estudiar, a jugar, y a desarrollarse sanos, por eso la Constitución, en el artículo 123, prohíbe que los menores de 14 años trabajen. p.31.

Artículo 24 y 26 de la Declaración.

Artículo 27, 28 y 31 de la Convención.

Artículo 3o, 123 de la Constitución.

20- Toda persona tiene derecho a la protección de la salud. La seguridad social sirve para dar atención médica a los enfermos y ayuda económica a las personas que no pueden trabajar porque sufrieron accidentes o porque son ancianos. p.35.

Artículo 4o, 123 de la Constitución.

DEBERES - (L3.D2.) -

1- Referencia a los deberes en el material educativo Conoce nuestra Constitución (L3.)

1- Hay algo importante que debes leer: la Constitución. p.11.

2- La Constitución es la ley más importante que hemos escrito los mexicanos a lo largo de nuestra historia. Nos dice cómo debemos comportarnos, vivir juntos en nuestro territorio y encontrar soluciones a nuestros problemas y, la manera como debe funcionar nuestro gobierno. p.12.

3- Además de darnos derechos, la Constitución dice cuáles son nuestras obligaciones más importantes. Por ejemplo, los padres o tutores deben enviar a los niños a la escuela para que éstos concluyan la educación primaria y la secundaria. p.17.

4- También debemos pagar impuestos. p.17.

5- Además, al cumplir 18 años, los mexicanos podemos y debemos votar para elegir a nuestros gobernantes y representantes porque ya somos ciudadanos. p.18

6- Votar y defender a nuestro país son al mismo tiempo derechos y obligaciones. p.18.

7- Las autoridades no deben preferir a alguien por ser moreno o güero, hombre o mujer, rico o pobre. p.21.

8- El derecho a la información significa que podemos exigir que los periódicos, la radio y la televisión nos informen con veracidad lo que sucede en México. p.23

- 9- Eso sí todos debemos trabajar, porque trabajar es un derecho y un deber con la sociedad. p.24.
- 10- Nadie debe hacerse justicia por su propia mano. p.25.
- 11- Las autoridades tampoco deben actuar en contra de nuestra salud, de nuestras o libertades o nuestras propiedades. p.26.
- 12- Las autoridades no te deben molestar sin motivo respaldado por las leyes y están obligadas a escucharte. p.26.
- 13- Antes de privar a alguien de sus cosas o de meterlo en prisión, se le debe realizar un juicio. p.26.
- 14- Los jueces deben impartir la justicia de manera rápida y gratuita. p.26.
- 15- Los acusados también tienen derechos. p.27.
- 16- Por ejemplo nadie debe ser detenido sin que lo ordene un juez, al menos que se le sorprenda cometiendo un delito. p.27.
- 17- Nadie debe ser obligado a declararse culpable. p.27.
- 18- Nuestros gobernantes deben atender nuestras necesidades y resolver los problemas de México. p.39.
- 19- Las leyes federales y estatales son igualmente importantes y debemos obedecerlas. No se confunden porque se refieren a diferentes temas. p.53.
- 20- Sí, las leyes federales deben estar previstas en la Constitución Federal, como las de comercio, trabajo o bancos. Si no están en la Constitución Federal es porque son temas de las leyes estatales. p.53.
- 21- No te preocupes. Las leyes de los estados respetan la Constitución Federal, la cual establece el deber de nuestros padres de cuidarnos. p.54.
- 22- Debido a la importancia de la Constitución Federal, las reformas siguen un procedimiento distinto al que corresponde a otras leyes. Deben ser aprobadas por las dos terceras partes de los miembros presentes del Congreso de la Unión y por la mayoría de los poderes legislativos de los estados.
- 23- Sí deben discutirlo las 32 legislaturas de los estados y el Congreso de la Unión. Y es que México se organiza gracias a lo que señala la Constitución. Por eso, todo México debe participar. p.59.