

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS (COSTA RICA)

*Dr. Enrique Pedro Haba M.
Dr. Hugo Alfonso Muñoz Q.^(*)*

Recordemos, antes que nada, que esa educación para el porvenir se opone, en todo respecto, a la enseñanza de un dogma. La educación para la democracia y los derechos humanos no tiene, en definitiva, otra posibilidad de resultar exitosa que estando sólidamente enraizada en la vida social. Importa que déis prueba de un máximo de realismo. En efecto, cuanto más ambicioso es el objetivo, tanto más la aproximación ha de ser pragmática.

F. MAYOR ⁽¹⁾

(*) Los autores, Catedráticos en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica, elaboraron este informe en 1995 para un libro que UNESCO había proyectado publicar sobre la educación en derechos humanos en distintos países; esa obra, finalmente, no llegó a ser editada.

(1) “Rappelons tout d’abord que cette éducation pour l’avenir s’oppose à tous égards à l’enseignement d’un dogme. [...] L’éducation à la démocratie et aux droits de l’homme n’a en définitive de chance de réussir que si elle est solidement enracinée dans la vie sociale. [...] Il importe ... que vous fassiez preuve d’un maximum de réalisme. En effet, plus l’objectif est ambitieux, plus l’approche doit être pragmatique” (Mayor 1993: 2, 5 y 6).

SUMARIO:

- I. Generalidades
- II. Condiciones para un enjuiciamiento realista
- III. Bases en el ordenamiento público:
 - 1. marco político-institucional general
 - 2. derechos consagrados positivamente
 - 3. bases programáticas de la política educativa.
- IV. Enseñanza formal de derechos humanos
 - a) Tres niveles:
 - 1. enseñanza primaria
 - 2. enseñanza secundaria
 - 3. enseñanza universitaria
 - Conclusión
- V. b) Entidades especiales:
 - 1. Instituto Interamericano de Derechos Humanos
 - 2. Universidad para la Paz
 - 3. Comisión Costarricense de Derechos Humanos
- VI. Repercusión de órganos estatales no docentes:
 - 1. Sala Constitucional
 - 2. Defensor de los Habitantes
- VII. Enseñanza pública difusa
- VIII. Conclusiones generales:
 - a) evaluación de las políticas y estrategias nacionales
 - b) enseñanza de derechos humanos en distintos niveles de la educación
 - c) ciertas particularidades de la educación en derechos humanos
 - d) educación informal en derechos humanos; actores/participantes en ella
 - e) evaluación de las necesidades, elaboración de las estrategias y recomendaciones

Referencias bibliográficas

I. GENERALIDADES

Un informe sobre *educación en materia de derechos humanos* (EDH) puede hacerse atendiendo a dos grandes centros de interés. La primera clase de informes da cuenta sobre todo de lo que dicen unos documentos al respecto, emanados de tales o cuales fuentes institucionales: ya sea sus propias cartas programáticas (declaraciones de objetivos, contenidos establecidos en unos currículum, etc.), principalmente en organismos de la enseñanza pública que se refieran a tal enseñanza, ya sea proyectos para incorporar nuevos programas a estas instituciones. La otra clase, no tan común, está constituida por aquellos estudios que, siendo muchísimo menos prolijos en recoger múltiples detalles de dicha literatura programática, se preocupan por sacar a luz las grandes líneas que *en la práctica* se abren paso como precipitado real de las tareas llevadas a cabo en esta materia.

Por supuesto, no solo es cierto que estos dos tipos no son excluyentes entre sí, sino que, más aún, el segundo depende asimismo, en algún grado, también de lo que se presente en el primer renglón, en la medida en que este logre tener efectos prácticos realmente sensibles. De ahí la importancia capital que reviste aquello que, en materia derechos humanos (DH), se logre hacer en cuanto a su ENSEÑANZA justamente. En efecto:

“No olvidemos tampoco que los derechos humanos son respetados en la medida en que son conocidos, y que son conocidos en la medida en que son enseñados” (F. Mayor).⁽²⁾

Mas la verdadera cuestión es: ¿qué CLASE de enseñanza hace falta para obtener TALES efectos justamente?

Lo cierto es que también la enseñanza al respecto puede ser llevada a cabo de acuerdo, en lo esencial, ya sea con una u otra de las dos clases de orientaciones señaladas. Ahora bien, el panorama que aquí presentaremos trata de responder sobre todo a la segunda de dichas direcciones: nos importa señalar las grandes líneas de los alcances *reales*

(2) “N’oublions pas non plus que les droits de l’homme son respectés dans la mesure où ils sont connus, et qu’ils sont connus dans la mesure où ils sont enseignés” (Mayor 1993: 2).

de la EDH en Costa Rica, antes bien que recoger pormenores de proyectos, declaraciones y curricula, por más interesantes que ellos puedan ser para algún plano de la dilucidación teórica. Asimismo prescindiremos de las discusiones en torno al contenido de la noción misma de “derechos humanos”⁽³⁾, presupondremos la siguiente definición estipulativa: denominamos *derecho humano* a cualquiera de las prerrogativas de los particulares frente a toda otra persona, y sobre todo frente al aparato estatal⁽⁴⁾, tratándose de las identificadas como tales “derechos” en el texto de la Constitución costarricense y, aun a falta de mención allí, si están consagradas en la Declaración Universal de 1948⁽⁵⁾.

* * *

La EDH se lleva a cabo por dos grandes tipos de vías, que *grossomodo* podemos calificar respectivamente de: formas intencionales y formas difusas.

Las vías INTENCIONALES están a cargo sobre todo de instituciones de enseñanza públicas o privadas. También hay otros órganos estatales que pueden desempeñar un papel en tal sentido, en ocasión de cumplir ciertas funciones que no pertenecen a la educación formal misma. Además, está lo que en relación con la materia ofrecen los medios de difusión pública en general.

Por el otro lado, hay también –y esto es tan o más importante que lo anterior– una enseñanza DIFUSA de esos derechos. Esta última obra por “contagio” espontáneo, a través del “clima” general que se vive en el

(3) “La notion de ‘droits de l’homme’ est aussi rarement élucidée que fréquemment utilisée” (Mourgeon 1978: 4). “... ‘los derechos del hombre’ es una expresión muy vaga. ¿Hemos intentado definirlos alguna vez? ¿Y si lo hemos hecho, cuál ha sido el resultado? La mayor parte de las definiciones son tautológicas: ‘Derechos del hombre son aquellos que corresponden al hombre en cuanto tal’ ” (Bobbio 1982: 120).

(4) “En résumé, les droits de l’homme (‘libertés publiques’) se définissent comme *étant les prérogatives, régies par des règles, de la personne dans ses relations avec les particuliers et avec le pouvoir*” (Mourgeon 1978: 8).

(5) Para una definición más detallada, y donde se tiene especialmente en cuenta la problemática planteada por la interpretación de esos derechos, cf. Haba 1986e, vol. I: v. esp. el § 11, y allí las definiciones presentadas en el apartado VII. Cf. también los sitios indicados *infra* en la nota 21.

medio social. Son cosas que la gente *vive* como su propia experiencia. Es lo que todos conocen, lo consabido en ese medio, en cuanto a las posibilidades reales de ejercer ciertos derechos básicos, y sobre todo de poder obtener una protección real al respecto llegado el caso. Es verdad que esto último resulta también, hasta cierto punto, de lo que se produce en la primera vía, pero de ninguna manera se agota en ella. Esta misma no basta para “marcar” verdaderamente el espíritu de las personas, alcanzar unos efectos prácticos como los producidos por aquello que la gente toma “naturalmente” (por así decirlo) del medio social.

Dado que el presente no es un estudio de tipo sociológico, no vamos a examinar propiamente el segundo rubro. Sin embargo, no se debe olvidar, en ningún instante, que él es por lo menos tan decisivo como todo lo que será detallado aquí. La enseñanza intencional de DH logra un respaldo que es fundamental, en la psicología popular, cuando parte de un *clima* social favorable en tal sentido. En el caso de Costa Rica, puede decirse que esta condición, insustituible, ciertamente se da, en función de la historia política del país. Ello hace que ahí la EDH esté en condiciones de partir de bases muy favorables para llegar a la población, si se llevara a cabo en forma adecuada y suficientemente amplia.

Sobre todo el término “democracia” cuenta en Costa Rica con un tremendo poder de adhesión y de sugestión sobre la mentalidad de la gente, se impone como ideología política en forma prácticamente indiscutible. En la manera como tal palabra es entendida ahí por todo el mundo, conlleva asimismo el reconocerle gran importancia al reconocimiento de todo aquello que se pueda presentar como comprendido en la categoría “derechos humanos”, de modo que también esta expresión disfruta de mucha fuerza como *topos* (“lugar”, argumento) del discurso público. Y si bien por “derechos humanos” ahí suele entenderse, primordialmente, los de la *primera generación*, no resultaría difícil, por medios educativos, ampliar la esfera de actitudes favorables suscitadas por dicha expresión a aspectos fundamentales de las otras “generaciones”.

* * *

Nosotros vamos a detenernos sobre todo, como dijimos, en los medios educativos que llamamos *intencionales*. En materia de EDH cabe distinguir tres grandes rubros que son “intencionales” en forma expresa y directa: 1) enseñanza oficial formal, principalmente la primaria y secundaria, ya sea a cargo de entidades estatales o de entidades privadas legalmente reconocidas para tales efectos; 2) otros tipos de enseñanza formal, brindada por organismos no oficiales diferentes de los incluidos

en el rubro anterior; 3) efectos educativos que surgen de la actuación de órganos estatales que llegan a ocuparse expresamente de cuestiones que tocan en forma directa ciertos derechos fundamentales, si bien la finalidad directa de tales actuaciones no es de orden pedagógico propiamente dicho.

Pero tan o más importante que esos tres ítems resulta ser, en la práctica: 4) una educación *difusa* que surge, indirectamente, de mensajes implícitos contenidos en mucho de cuanto presentan las principales vías de difusión pública. Entre estas, especialmente los medios (TV, radio, prensa, etc.) ofrecen pautas de conducta que, si bien no obedecen principalmente a motivos pedagógicos, empero repercuten poderosamente también sobre los comportamientos en materia de DH. Tales pautas pueden coadyuvar a reforzar el prestigio de estos derechos o, en cambio, más bien a sugerir comportamientos que van contra ellos.

Es decisivo asimismo, en especial respecto a los tres primeros rubros, la *manera* como la enseñanza en cuestión se lleve adelante. Los efectos prácticos serán probablemente muy débiles, cuando no inexistentes, si se trata de una enseñanza de esos derechos que los enfoque predominantemente en forma *normativista*. En cambio, si fuese encarada en forma realista-crítica (caso que, lamentablemente, es mucho menos habitual), entonces los resultados *prácticos*, es decir, el grado en que tal enseñanza consiga “prender” en la psique de los destinatarios, y sobre todo en sus conductas mismas, podría ser mucho más considerable. Por otro lado, también cuenta, naturalmente, cuáles sean los grandes lineamientos institucionales generales que intervienen como marco general para tales actividades educativas, sobre todo en cuanto a las de carácter oficial.

En los numerales que siguen examinaremos los puntos que fueron señalados. Primero (II) se hará una breve referencia a ciertas fundamentales condiciones metodológicas de orden general, ya que es indispensable tenerlas muy en cuenta para poder juzgar los alcances *prácticos* reales de cualquier tarea educativa en esta materia (II); y a continuación (III) dejaremos indicado también el marco jurídico básico que para ella se encuentra establecido en Costa Rica. Luego señalaremos cuáles son los rasgos generales que caracterizan de modo predominante, en ese país, lo que se ofrece respectivamente en cada uno de los tres grandes rubros de medios educativos que hemos denominado “intencionales” (IV-VI), y también se dirá algo sobre la educación “difusa” (VII). Por último (VIII) extraeremos unas conclusiones generales.

II. CONDICIONES PARA UN ENJUICIAMIENTO REALISTA

Cualquier cosa que se diga sobre EDH, sea en el nivel que sea y encarando el aspecto que fuere de la múltiple problemática a que ellos dan lugar, inevitablemente se basa en ciertos presupuestos metodológicos, unos u otros. *Cuáles* sean estos es decisivo en la materia, tanto para lo que se dice como para lo que no se dice, así como para lo que eventualmente se hará y lo que no se hará al respecto. Tal elección ejerce influencia capital para decidir el contenido mismo de la enseñanza en cuestión. Si bien, por lo general, esos presupuestos están más implícitos que explícitos en los informes, en el que presentamos acá tratamos de ponerlos a la luz del día, pues de ellos depende mucho, si no todo, lo que pueda tener importancia *práctica* destacar sobre la enseñanza “viva” de DH.

Hay cuatro circunstancias fundamentales que se imponen ahí, quiérase o no (y dígase o no), en el PLANO DE LA REALIDAD. *Primero*: el inevitable desfase –máxime en una materia como esta– entre *law in books* y *law in action* (Pound)⁽⁶⁾; por eso se plantea la opción básica, también al tratar acerca de tales derechos, entre los enfoques fundamentalmente *normativistas* (“platonismo de las reglas”)⁽⁷⁾ y una visión más *realista* del Derecho (Haba)⁽⁸⁾. *Segundo*: el hecho de que “los dere-

(6) Esta precisión de Roscoe Pound es tomada como base por Llewellyn en su célebre estudio de 1930.

(7) Aquí los términos *normativismo* y *normativo* se usan para hacer referencia a ese tipo de aproximación que domina entre los juristas al cual Frank denominó “conceptualism”, “legal platonism”, “legal fundamentalism”, “legal absolutism”, “rule-fetichism”, etc. (1970: esp. Part One, caps. VI y VII). “Conceptualism may perhaps be said to have is chief modern stronghold in the law. Many lawyers are still infected with that scholasticism which *converts abstractions into independent entities* having an ‘out-there’ character” (Frank 1970: 342). “General ideas [p. ej., las disposiciones constitucionales o las de pactos internacionales sobre DH] thus come to be regarded as the subjective counterpart of actually existing substances endowed with powers which are interpreted as the forces behind and above individual things... The products of thought are hypostasized and *actual reality despised...*” (Hans Vaihinger, cit. *ibíd.*: 342-343). Significa que tal concepción, muy característica del pensamiento profesional de los juristas (pero no solamente de este), corresponde a una especie de “platonismo de las reglas”: v. Haba 1997 (cap. II: su punto 6 y el Apéndice). Un enfoque típicamente normativista acerca de los DH es, por ejemplo, el de los trabajos reunidos por el IIDH 1986.

(8) Una aproximación de ese tipo es la que persigue justamente el *Tratado* señalado en la nota 5, *supra*; a ella responde, asimismo, el tratamiento

chos humanos no constituyen una categoría homogénea” (Bobbio)⁽⁹⁾, sino que –en la práctica– “interfieren” unos con otros (Vaz Ferreira)⁽¹⁰⁾, en mayor o menor medida según las situaciones en juego; ellos están constituidos, íntimamente, por una “combinación de tendencias antagónicas” (Mourgeon)⁽¹¹⁾, de modo que la realización de algunos de esos

dato a las variadas cuestiones examinadas en Haba 2003. Y para explicaciones más detalladas sobre las líneas de guía fundamentales de una metodología que persiga tratar de manera *realista* las cuestiones jurídicas en general, v. Haba 2001b y 2002. [De manera general para cuestiones básicas concernientes a la enseñanza universitaria del derecho, *a fortiori* la de DH, v. Haba (1997: esp. la sec. B del Epílogo).]

- (9) “Además de mal definible y variable, la clase de los derechos del hombre es también heterogénea. Entre los derechos comprendidos en la misma declaración hay exigencias muy diversas entre sí y, lo que es peor, incluso incompatibles” (Bobbio 1982: 123; v. también *infra* nota 21). “Es necesario partir de la afirmación obvia de que no se puede instituir un derecho en favor de una categoría de personas sin suprimir un derecho de otras categorías de personas. [...] En la mayoría de las situaciones en que se trata de un derecho del hombre ... sucede que dos derechos igualmente fundamentales se enfrentan y no se puede proteger incondicionalmente a uno sin convertir al otro en inoperante” (*ibíd.*: 151).
- (10) “Lo esencial: *que en la aventura humana cada vez se agregan más ideales* (...) Todos esos ideales no son conciliables sino en parte, en parte interfieren. En los afectos, en los sentimientos, el ideal de vida personal, el ideal de la familia, el ideal de la humanidad, son en parte concordantes pero en parte interferentes; en parte hay que sacrificar uno a uno. Los ideales científicos y los ideales artísticos en parte interfieren. Los ideales de trabajo y los ideales de goce; los ideales de bienestar material y los ideales de perfeccionamiento espiritual, son en parte interferentes, en parte conciliables, los ideales de razón y los de sentimiento; el bien de los más, de la mayoría como un ideal; pero la conservación y el perfeccionamiento de los seres superiores... en parte esos ideales luchan, no se concilian. [...] Y es que la humanidad se ha ido creando así un tipo de moral *conflictual*. Es decir: que muy pocos problemas morales pueden resolverse de una manera completamente satisfactoria; y que, si se sienten todos los ideales, generalmente hay que sacrificar en parte algunos de ellos o todos” (Vaz Ferreira 1963b: 155-157).
- (11) “Il ne s’agit pas seulement d’oppositions occasionnelles et circonscrites (par exemple, la liberté de manifestation des uns gênant la liberté de circulation des autres), mais d’incompatibilités profondes et durables: les droits d’un groupe qui restreignent ceux de ses membres; les revendications des uns contestant les droits des autres; le besoin d’égalité

derechos va en perjuicio de otros de ese género⁽¹²⁾, y esto es tanto más así cuanto más crece la lista de su enunciación (sucesivas “generaciones”)⁽¹³⁾. *Tercero*: la circunstancia de que, por lo anterior y en general por su origen histórico, las declaraciones de DH no constituyen enunciados científicos (Freund)⁽¹⁴⁾; son, ante todo y por encima de todo, unos “juegos de lenguaje” cuya enseñanza resulta exitosa sólo en tanto en cuanto estos consigan, a pesar de todas sus contradicciones, traducirse *realmente* en “formas de vida” (Wittgenstein)⁽¹⁵⁾ hasta cierto punto, en mayor o menor medida. *Cuarto*: en virtud de los tres extremos señalados, resulta que la EDH, para ser exitosa, esto es, no simplemente libresca, depende decisivamente del “clima” social general que exista en la sociedad respectiva y que, con base en este, esa enseñanza se lleve a cabo por medios cuyo énfasis central sea mucho menos teórico-abstracto que práctico-“fermental” (Vaz Ferreira)⁽¹⁶⁾.

menaçant les plaisirs de la liberté; et, par-dessus tout, la volonté de liberté se heurtant au droit à la sécurité: autant de conflits ouverts ou latents... (Mourgeon 1978: 10-11). “[L]a problématique des droits et leur politique ... est une tentative permanente de combinaison des tendances antagonistes à la revendication des droits et à la organisation des droits, des besoins simultanées et contraires de liberté et de Pouvoir...” (*ibid.*: 20).

- (12) Cf. también Haba 1984b (esp. 177-181 y 189-192) y 1993.
- (13) Lo cual no quiere decir, por supuesto, que no existan igualmente, en gran parte, consensos en ese dominio. En efecto: “Il ne faut pas dramatiser l’incompatibilité des valeurs. Il existe depuis longtemps un accord relativement poussé entre individus appartenant à des sociétés différentes sur ce qui est juste et ce qui ne l’est pas, sur ce qui est bien et ce qui est mal. [...] Toutefois, même lorsqu’un consensus sera réalisé, des tensions subsisteront. Des principes s’opposeront les uns aux autres et il y aura des difficultés considérables à les concilier” (Isaiah Berlin, *The Crooked Timber of Humanity*, Londres, Murray, 1990; cita extractada de UNESCO 1993, p. 10).
- (14) Cf. Freund 1972. Además, *vid.* Haba 1986e (esp. §§ 4 y 9) y 1993 (esp. § VIII). Sin embargo, a pesar del carácter no-científico que tienen los derechos humanos en sí mismos, eso no quita que, acaso, puedan ser objeto de un *tratamiento científico* en otros discursos, p. ej. de tipo sociológico, antropológico, etc. Y tal podría ser el caso hasta para unos discursos de la técnica jurídica, a condición, eso sí, de adoptar ciertas precauciones metodológicas para su elaboración (lo cual no es habitual): cf. Haba 1976 (esp. II.3 y III) y 1981 (esp. §§ 9-11).
- (15) Cf. Haba 1993: esp. 41 ss.
- (16) En cuanto a ese carácter práctico y de “fermento”, el único capaz de brindar a la enseñanza de este género de cosas un alcance que prenda en

Quiere decir que no basta con unas declaraciones de principios recitadas en variadas ocasiones de oratoria y contenidas en documentos oficiales (por ejemplo, en la Constitución o en Instrumentos internacionales), como así también en múltiples otros textos. Todos rinden pleitesía en público a esos enunciados ampulosos (“dignidad eminente de la persona humana”, “igualdad de derechos”, etc.), pero... Sea como sea, las declaraciones no sirven para asegurar, ni muchísimo menos, que sean esas ideas –¿bajo qué interpretaciones?– los móviles que *realmente* inspiran la conducta de las autoridades o de la gente en general, en la práctica. Tales conductas dependen, en muy alto grado, de que consigan entrar ahí en juego otros factores: todo cuanto conforme el “fuera-del-texto” (Debray) que condiciona, esencialmente, la manera como unos textos –por ejemplo, los de DH– lograrán (¡o no!) influir en la realidad social misma⁽¹⁷⁾.

En cuestiones como la del “compromiso” con unos DH, sobre todo debe tenerse muy presente que ello consiste en internalizar ciertas *disposiciones* mentales capaces de hacer que el sujeto esté *dispuesto realmente a ACTUAR* –¡fenómenos volitivos!– de acuerdo con ciertos valores éticos fundamentales. Es tal inclinación de su conciencia lo que le conducirá a reaccionar justamente en ese sentido ante casos donde unos derechos son atacados y en general a conducirse EN LA PRÁCTICA siguiendo dicho modelo, lo que al fin de cuentas constituye una ética. Esa *disposición* no es algo que se pueda hacer anidar en la gente mediante ciertas enseñanzas de tipo intelectual propiamente. Semejantes orientaciones, como asimismo otras que van en sentido contrario, corresponden principalmente al plano emocional y volitivo de la conciencia. A diferencia de lo que sostenía Platón, tal cosa no es, en la práctica, ante todo cuestión de poseer ciertos saberes teóricos, sino que en lo fundamental depende de *actitudes*, adquiridas de otras maneras que por la vía de libros académicos, de conferencias magistrales, etc. Mucha razón tenía Vaz Ferreira en subrayar que:

“Difícilmente la enseñanza puede crear, propiamente crear, sentimientos morales; pero en cambio puede –además, naturalmente de aumentarlos y robustecerlos en algo–, puede, sobre todo, enseñarnos a

lo propiamente vivo de las conductas, v. las agudas observaciones que sobre enseñanza de la moral en general ofrece el libro de Vaz Ferreira (1963a) al respecto.

(17) Cf. Debray 1981: Livre premier, Section première, N° 16.

hacer un mejor uso de los que *ya existen en nosotros*.
[...] [L]a enseñanza moral es utilísima y produce generalmente efectos positivos y fáciles cuando se trata simplemente de *aprovechar bien* los sentimientos morales que se tienen [ya]...”⁽¹⁸⁾.

Aplicado eso a la EDH, sobre todo para niveles de enseñanza como el de primaria y secundaria, y en general para la que no es de tipo académico, significa que el punto neurálgico no es venir a *enseñar* (propriadamente) estos derechos a la gente, como si se tratara de hacer adquirir unos conocimientos de geografía o de historia a quien no sabe nada de eso. De lo que se trata, antes bien, es sobre todo de ayudar a *desarrollar con más claridad*, en los destinatarios de esa enseñanza, algo que, en lo fundamental, “ya está ahí” en su mente. Podemos dar por supuesto que acerca de eso ya tienen cierta noción esencial básica, pues en un país como Costa Rica son ideas dominantes en el medio social. Si bien es útil enseñar que hay ciertos instrumentos jurídicos que establecen tales o cuales DH, no debemos olvidar que lo decisivo, en *cuanto a la realidad social*, es hacer ver qué consecuencias tiene aquello en la vida misma de gente común. Lo fundamental es que en la enseñanza pasen al primer plano, no las meras declaraciones sobre esta materia, sino cuáles son y a qué se deben las DIFICULTADES a que se enfrenta la realización *práctica* de unos u otros derechos en la vida cotidiana. Para ello se requiere que la enseñanza en cuestión sea predominantemente realista, no conformarse con planear en el cielo de un conjunto de textos prestigiosos.

Por tanto, para Costa Rica no menos que respecto a cualquier otro país, lo que ahí es la educación *real* en DH no puede aquilatarse sino teniendo siempre a la vista aquellas cuatro condiciones básicas (*a-d*). El lector deberá tener en cuenta que, aun sin mencionarlas una y otra vez al ofrecerle la información que será presentada aquí, el sentido mismo de esta debe leerse a la luz de tales premisas. Por eso, si bien de ninguna manera cabe desconocer la importancia de contar con unas adecuadas formulaciones institucionales explícitas para dirigir las actividades en la materia, no creemos que valga la pena dedicarnos esencialmente a efectuar aquí el recuento de las respectivas colecciones de documentos. El panorama que deseamos presentar, aunque elemental, quiere ser REALISTA. Trataremos de no olvidar que:

“Juzgar una institución por sus programas es no juzgarla, sino enjuiciar unos papeles” (Láscaris 1976: 150-151).

(18) Vaz Ferreira 1963a: 20 y 72 (cursivas añadidas aquí).

III. BASES EN EL PLANO INSTITUCIONAL

En este plano importa tener en cuenta tres puntos claves: 1) el tipo de organización político-institucional global del país, 2) qué DH están consagrados expresamente por el Derecho positivo vigente, 3) ciertos principios básicos que el Estado establece de manera general en materia educativa. De que ese marco sea propicio, o cuando menos no impeditivo, para fomentar la EDH, depende en buena medida lo que pueda llegar a realizarse efectivamente en esta materia, en caso de que estén dadas también otras condiciones fundamentales.

1) Marco político-institucional general

La organización político-institucional de Costa Rica es del tipo democrático-representativo, siguiendo las características básicas generales de este modelo; no será necesario, pues, detallarlas aquí. Sin embargo, tenerlo presente es de la más alta importancia para aquilatar las posibilidades educativas respecto a DH. Esa constituye la clase de organización política que, por lo menos en principio, resulta más favorable para una EDH. Aun cuando, por supuesto, su sola presencia no es garantía en tal sentido, en todo caso es probable que entonces no haya trabas institucionales que impidan u obstaculicen seriamente llevar a cabo dicha educación. Si puede contarse con los medios económicos, humanos y de organización resueltos a tomar en sus manos semejante tarea, al menos no se chocará con severas prohibiciones estatales que impidan organizarse para llevar a cabo tal finalidad.

Democracia política y DH, aun cuando no son la misma cosa ni constituyen cada uno de ellos una simple consecuencia del otro, empero se hallan, en la práctica, muy interconectados:

“¿El respeto por los derechos humanos es suficiente para establecer la democracia [y viceversa]? Por cierto que no. Pero la democracia está estrechamente ligada al ejercicio de los derechos humanos” (Mayor) ⁽¹⁹⁾.

Costa Rica tiene la ventaja de contar con tal base y, todavía más, esta se encuentra reforzada por la circunstancia –tan excepcional– de que el país

(19) “Le respect des droits de l’homme suffit-il à établir la démocratie [et vice-versa]? Certainement pas. Mais la démocratie est étroitement liée à l’exercice des droits de l’homme” (Mayor 1993: 3).

no soporta la carga de mantener un ejército. (Doble carga, pues representa no solo un lastre que pesa agobiantemente sobre la economía en los demás países, sino que, por añadidura, siempre constituye un peligro latente para las libertades públicas.)

2) **Derechos consagrados positivamente (Constitución, etc.)**

Las normas básicas del derecho positivo costarricense para marcar las orientaciones fundamentales sustantivas del país en materia de DH se hallan establecidas en su Constitución política, y aparecen luego desarrolladas en cuerpos específicos de leyes. Lo fundamental al respecto en la normativa constitucional son sus disposiciones acerca del respeto a la vida y a la libertad. Esta última aparece ahí considerada en sus distintas manifestaciones, a saber: tanto las libertades individuales en sentido estricto (de pensamiento, de opinión, etc.; y las garantías del proceso penal), como así también las de ejercicio colectivo (de reunión y de asociación); libertades políticas; protección de la propiedad privada y libertades económico-sociales (incluido el derecho a la huelga y al paro). Hay un conjunto de garantías constitucionales respecto a todo eso, pero no siempre la realidad y aun la legislación secundaria se corresponden plenamente con las enunciaciones de principios: por ejemplo, la situación en las prisiones es prácticamente dantesca⁽²⁰⁾ (pero no más que en la generalidad de los países) y está vigente una ley que reglamenta el derecho de huelga de manera tal que somete su ejercicio a condiciones que lo hacen casi siempre ilegal (pero de hecho las huelgas son generalmente toleradas).

No entraremos en detalles respecto a la legislación, pero normas fundamentales de protección a distintos derechos individuales se encuentran, claro está, en cuerpos específicos de regulaciones: Código Penal, Código de Familia, Código Laboral, Código Electoral, etc. Estas materias son objeto de una enseñanza formal en la carrera universitaria de Derecho, principalmente, y algún grado de conocimientos al respecto logra extenderse incluso a la población en general. En efecto, no hay que olvidar que, por haber una red de formas jurídicas de ese tipo que se aplican en la vida cotidiana, cierta parte de las garantías existentes para el ejercicio de derechos fundamentales llega *grosso modo* a conocimiento de los ciudadanos. Así es como también por esa vía opera una educación general “difusa”, intuitiva si se quiere, acerca de tales derechos, por lo

(20) Para un breve panorama de la situación en las prisiones costarricenses, v. Muñoz Quesada 1986 (caps. VIII y IX).

menos de aquellos más corrientemente invocados. Además, Costa Rica se ha caracterizado por mantener una importante tradición de respeto al asilo político, que permitió proteger la vida de líderes latinoamericanos cuando eran perseguidos por gobiernos militares; asimismo su política en materia de refugiados ha sido muy abierta, lo cual ha podido apreciarse especialmente ante conflictos armados y dictaduras en los países vecinos, e incluso frente a circunstancias de países americanos más distantes (Argentina, Chile, etc.).

Este país ratificó la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* (Pacto de San José, 1969) y es parte también en otros convenios internacionales de Derechos Humanos. Todos esos instrumentos internacionales tienen, de acuerdo con la propia Constitución costarricense, “autoridad superior a las leyes” del derecho interno (art. 7).

3) Bases programáticas de la política educativa

Por lo que se refiere específicamente a las políticas educativas, los lineamientos fundamentales se hallan establecidos en el artículo 2 de la Ley Fundamental de Educación (Nº 2160, 25 de setiembre de 1953), donde se establece (entre otras cosas):

“Son fines de la educación costarricense:

- a) La formación de ciudadanos amantes de su patria, conscientes de sus deberes y de sus *libertades fundamentales*, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- b) Contribuir al *desenvolvimiento pleno* de la *personalidad humana*;
- c) Formar ciudadanos para una *democracia* en que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad”

[los énfasis mediante cursivas se añaden aquí].

Y el artículo 10 agrega:

“Todas las actividades educativas deberán realizarse en un ambiente democrático, de respeto mutuo y de responsabilidad”.

Los dos primeros incisos del art. 2 tienen que ver directamente con la materia de los DH; el tercer inciso y el art. 10 refuerzan eso al proponer para la *práctica* misma de la enseñanza, que ella ha de ajustarse a “un ambiente democrático”. Si bien allí no se usa la expresión “derechos humanos”, de todos modos tal materia constituye, patentemente, el eje de los objetivos señalados. Lo evidencia el empleo de giros como los que hemos subrayado en ese texto: “libertades fundamentales” y “respeto a la dignidad humana”, “desenvolvimiento pleno de la personalidad humana”, “democracia”, etc.

Por tratarse de una declaración de objetivos, se usan conceptos que son bastante indeterminados. Sin embargo, esto no sería un impedimento, pues tal cosa es igualmente muy común, en general, en las formulaciones constitucionales e internacionales de DH⁽²¹⁾. Desde luego, esas formulaciones no ofrecen ninguna garantía sobre la manera como serán (¡o no lo serán!) llevadas a la práctica. Pero también es verdad que si determinadas instancias del aparato estatal se proponen realmente actuar en tal sentido y otras fuerzas sociales no lo impiden, tales textos pueden, de todos modos, brindar un importante punto de apoyo argumentativo para defender el respeto de unos DH si, como en Costa Rica, el clima social del país les es favorable (*supra* nota 16). Significa que esa Ley podría muy bien ser tomada como base para programar, ya en detalle, una participación sensible de la EDH dentro de la enseñanza en general, esto es: establecer materias especiales con tales contenidos, o bien, en todo caso, integrarlos como parte verdaderamente importante de materias ya vigentes en los curricula de las instituciones de enseñanza costarricenses. Esto depende, al fin de cuentas, no de dicha Ley en sí

(21) Esa vaguedad, que es consustancial a buena parte de la terminología en materia de derechos humanos, se debe sobre todo al hecho de que las declaraciones al respecto, “cuando se añade [en ellas] alguna referencia al contenido, no se puede evitar introducir términos de valor... [y resulta que estos] son interpretables de modo diverso según la ideología del intérprete: en efecto, ¿en qué consiste el perfeccionamiento de la persona humana o el desarrollo de la civilización? La pregunta es objeto de variadas, apasionantes e insolubles polémicas. El acuerdo se logra, por lo general, cuando los participantes en la discusión, después de muchas concesiones recíprocas, consienten en aceptar una fórmula genérica que oculta, sin resolver, la diferencia de pareceres...” (Bobbio 1983: 120). Sobre el papel clave que juegan los conceptos indeterminados en los discursos jurídicos de derechos humanos, cf. Haba 1986e: esp. cap. III. Del mismo autor, véase también 1984a, 1984c y 1993 (en este último estudio, v. esp. sus apartados V y VI).

misma, sino de que las autoridades competentes *decidan* establecer una programación semejante. En efecto:

“Serán, pues, los contenidos curriculares [mismos, *i.e.* lo que resuelvan las autoridades al respecto] los que en definitiva determinarán el grado de desarrollo de la enseñanza de los Derechos Humanos o las técnicas y estrategias destinadas a fortalecer o mejorar esa enseñanza” (IIDH 1986: 227).

Sin embargo, hasta ahora esas autoridades han aprovechado poco o nada las posibilidades que dicha Ley les abre para incluir unos verdaderos planes de EDH en los programas oficiales de la enseñanza.

IV. ENSEÑANZA FORMAL DE DERECHOS HUMANOS: A) TRES NIVELES

En Costa Rica hay cuatro grandes niveles para la educación pública y en la privada asimilada a aquella: educación preescolar oficial (un año), educación escolar (seis años), educación general básica (tres años), educación diversificada (dos años) y educación superior (universitaria y parauniversitaria). Los tres primeros niveles son gratuitos (en la educación pública) y obligatorios: art. 78, inc. primero, de la Constitución. La *Ley Fundamental de Educación* (Nº 2160, 25 de setiembre de 1951) establece los lineamientos generales, tanto en el orden institucional como en cuanto a grandes tipos de contenidos, de esa enseñanza. Ella queda bajo la dirección general de un Consejo Superior de Educación, al cual compete autorizar los planes de enseñanza, excepto para el nivel universitario (este es autónomo⁽²²⁾). Pasaremos a indicar cuál es, en esencia, el sitio que ocupa lo relativo a la EDH dentro de ese esquema institucional⁽²³⁾. El sitio es, como veremos, bastante escaso.

1) Enseñanza primaria

En Costa Rica, esa enseñanza corre a cargo de escuelas estatales y escuelas privadas. También estas últimas están supervisadas, en alguna

(22) Sobre la autonomía de las universidades en Costa Rica, cf. Muñoz Quesada 1979.

(23) Estos aspectos se encuentran expuestos con amplitud de detalles en el capítulo consagrado a Costa Rica de IIDH 1986: 223-255. Aquí nos limitamos a subrayar, por nuestra cuenta, unas conclusiones que nos parecen fundamentales.

medida, por el Ministerio de Educación Pública, por lo menos en cuanto a que se impartan en ambos tipos de escuelas unos currículos bastante similares. Las diferencias se dan sobre todo por la atención central brindada a la enseñanza de una segunda lengua, generalmente el inglés, en las instituciones privadas. Tampoco puede desconocerse que, por lo general, en estas últimas la calidad misma de la enseñanza suele ser menos precaria que en las escuelas pertenecientes al Estado, aunque más no sea por el hecho de que los recursos económicos de que disponen estas últimas son mucho más limitados. Sin embargo, no se aprecia mayor diferencia por lo que hace señaladamente a la EDH: en ambos sectores es poco menos que inexistente. En todo caso, ella suele quedar limitada a algunas escasas nociones sobre “derechos”, ubicadas como parte de la materia denominada “Estudios Sociales”. Por lo demás, como la enseñanza practicada en Costa Rica es casi solo de tipo memorístico, difícilmente pueda allí hacerse conciencia sobre la *problemática* de los derechos en cuestión.

Recientemente ha recibido cierta atención pública la *Convención de Derechos del Niño*. Pero el tema no se aborda en forma realmente adecuada, pues la manera como ello es presentado hace que al respecto los alumnos únicamente piensen en “derechos”, sin considerar también la cuestión –¡no menos importante!– de cumplir con sus deberes y de conducirse en general con responsabilidad.

2) Enseñanza secundaria

El panorama es más o menos el mismo que el señalado para la enseñanza primaria. Hay una materia denominada “Educación cívica”, pero al fin de cuentas resulta ser apenas como una gota en el océano; por lo demás, se imparte en forma esencialmente dogmático-normativista. También se suele enseñar algo sobre DH en cursos de historia: es presentado como uno más entre los acontecimientos de la Revolución Francesa, de manera muy insuficiente y bien superficial.

Podría mencionarse también ciertas otras actividades de la enseñanza donde llegan a encararse los DH, pero son escasas y, en la práctica, no tienen posibilidades de alcanzar resultados verdaderamente significativos. Por ejemplo, están las escuelas talleres de la UNESCO, pero cumplen una tarea poco extendida en el país, aunque el esfuerzo resulta interesante.

3) Enseñanza universitaria

El tema “derechos humanos” se toca en las Facultades de Derecho, desde luego, especialmente en la parte consagrada al estudio de los derechos fundamentales en Derecho Constitucional. En la Universidad de Costa Rica, la principal universidad estatal, ello se ve dentro del curso III de esa materia. Es abordado allí en óptica que es fundamentalmente normativista, como si se tratara principalmente (por no decir: exclusivamente) de un asunto de “técnica” jurídica, esto es, como una manera de *darle forma* al discurso profesional para ciertos tipos de casos. Se entiende, pues, que basta con encarar la letra de la Constitución, y sus paráfrasis corrientes (jurisprudencia, doctrina), simplemente en cuanto *discurso*, o sea, prácticamente sin desflorar las cuestiones más vivientes de la *realidad* cotidiana de esos derechos para el hombre de la calle. Algunos aspectos que se hallan en relación con esos derechos pueden aparecer también, de paso, en algunos otros cursos de la misma Facultad: por ejemplo, en la materia Introducción al Derecho (donde son enfocados sobre todo como cuestión de “derecho natural”) y eventualmente en Derecho Internacional o en Filosofía del Derecho. En el posgrado de esa Facultad hubo años atrás un curso sobre Derecho Internacional de los Derechos Humanos; pero este, que por lo demás duraba apenas un semestre y no era sino uno más al lado de otros cursos estimados mucho más importantes, pronto fue suprimido, para que el tiempo consagrado a él pudiera ser empleado en materias que, según se entendió (y se sigue entendiendo!), revistan verdadera “utilidad” para ejercer la profesión...

En las Universidades privadas, el espacio otorgado a la enseñanza de DH es, si cabe, todavía más reducido. Los currículos de estas instituciones persiguen sobre todo ofrecer a los estudiantes unos conocimientos estrictamente rentables y, sobre todo, permitirles aprobar la carrera de derecho en tiempo mucho menor que el requerido en la Universidad estatal.

Conclusión

En la manera como la enseñanza formal es llevada a cabo en Costa Rica, en todos sus niveles, por lo general no se da un real compromiso con la cuestión de los DH. No se percibe allí una orientación dirigida a obtener una formación, propiamente, en lo sustancial de esos derechos. En los currículos de las instituciones de enseñanza oficiales, y

ni qué hablar de las privadas habilitadas para esos efectos, la EDH ocupa un sitio muy reducido. Y cuando es impartida, se hace fundamentalmente con base en modelos de enseñanza abstracto-normativistas.

Sin embargo, pensamos que no es imposible cambiar ese estado de cosas –claro está, si en las autoridades hubiese verdadera voluntad en ese sentido–. En virtud de lo dispuesto en el art. 2 de la Ley antes mencionada, sería muy factible, si el Consejo Superior de Educación se resolviese a hacerlo así, ampliar considerablemente tal esfera. Tanto más es así cuanto que ello es enteramente compatible con lo que a texto expreso dice el art. 9 de dicha ley:

“...Esos planes y programas serán flexibles y variarán conforme lo indiquen las condiciones y necesidades del país y el progreso de las ciencias de la educación y serán revisados periódicamente por el propio Consejo”.

V. ENSEÑANZA FORMAL DE DERECHOS HUMANOS: B) ENTIDADES ESPECIALES

En este rubro incluimos la labor de ciertas instituciones que se ocupan especialmente de una EDH, pero con independencia de los ciclos normales de la educación formal señalados en el número anterior: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Universidad para la Paz, Comisión Costarricense de Derechos Humanos. Los dos primeros son organismos internacionales, cuya naturaleza (por sus fuentes de financiación) hace que el tipo de educación que imparten tenga que ser fundamentalmente normativista, esto es, lo suficientemente abstracta como para no incomodar a los gobiernos. La tercera, en cambio, se comporta forzosamente de manera beligerante frente al gobierno local, pues ella trata de defender a las personas ante violaciones concretas de DH efectuadas o toleradas por instancias estatales, que aquella denuncia públicamente; por eso se ha ocupado asimismo de promover programas educativos al respecto, de acento decididamente realista. Naturalmente, esta última organización no tiene la simpatía de las autoridades estatales ni del cuerpo diplomático internacional⁽²⁴⁾, y por supuesto no puede contar con la clase de financiamiento de que se benefician las dos señaladas antes.

(24) “... le Pouvoir est simultanément le pourvoyeur et le fossoyeur des droits de l’homme, et davantage ceci que cela” (Mourgeon 1978 : 11).

1) Instituto Interamericano de Derechos Humanos

Las actividades de esta entidad, radicada en Costa Rica, se enfocan sobre todo al plano internacional, pero hay también algunas destinadas a esferas locales. En San José, realiza anualmente un curso de DH, de dos o tres semanas, el cual se llama “interdisciplinario” pues incluye también algunas conferencias sobre aspectos que no son jurídico-normativistas; ese curso está dedicado principalmente a visitantes provenientes del extranjero, mas también se halla abierto a participantes locales. Otras actividades de institución han sido: unos talleres de discusión con base en experiencias sobre la vigencia de esos derechos, se han estudiado temas específicos como la situación de grupos indígenas, la situación de la mujer y otros tópicos de intereses concretos. De todos modos, en el ámbito local es poca la aportación del Instituto a la EDH. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica se imparte un curso opcional sobre el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, de óptica normativista, en coordinación con ese Instituto.

En definitiva, ya que las actividades de esta institución se dirigen fundamentalmente a destacar la presencia de los organismos internacionales en la materia, y porque el contenido de sus programas es fundamentalmente normativista, su alcance queda limitado, en lo fundamental, a esos mismos planos.

2) Universidad para la Paz

El tipo de actividades que desarrolla esta institución, en lo que se refiere de modo más específico a nuestra temática, por su orientación general es básicamente de índole similar a las del Instituto antes mencionado. Organiza seminarios, talleres sobre temas que necesariamente implican también referirse a cuestiones de DH. Parte de la base de que donde se transgreden esos derechos, se crean las condiciones para la violencia y la guerra. Por eso ha promovido actividades concernientes a temáticas como la situación de los refugiados, el papel del ejército y de la policía, la comunicación sobre DH y la paz, investigaciones sobre los desaparecidos en América Latina. Sin embargo, dicha Universidad no tiene prácticamente protagonismo en el ámbito nacional; su actividad se ha orientado esencialmente hacia un trabajo internacional o regional.

3) Comisión Costarricense de Derechos Humanos (CODEHU)

A diferencia de la generalidad de las instancias educativas indicadas hasta aquí, esta entidad desarrolla programas de EDH que *no*

se confinan a planos teórico-normativistas. Contrariamente a lo que es más habitual en la enseñanza formal de DH, su esfuerzo educativo está centrado en llamar la atención sobre dificultades. De ahí que el tipo de educación promovido por dicha institución, aun cuando parte, como no puede ser menos, de *informar* cuáles sean esos derechos, tiene el singular mérito de ir mucho más allá: nunca deja de colocar inmediatamente en relación las afirmaciones abstractas con los *obstáculos* a que esos derechos se encuentran sometidos en condiciones sociales dadas. Se pone el acento en hacer ver la relación que existe, en la práctica, entre unos u otros de tales derechos y la realidad nacional. Por cuanto su objetivo central es prevenir y luchar contra violaciones corrientes de ellos, no deja de señalarlas en concreto, sin eufemismos. Para eso, la enseñanza correspondiente es manejada con ayuda de folletos ilustrativos sencillos de entender, ilustrados con dibujos muy gráficos y siempre poniendo el asunto en relación inmediata con ejemplos concretos, en forma tal que su alcance pedagógico es de lo más directo; también ha hecho uso de programas radiales, orientados de la misma manera.

Esa entidad ha brindado, sobre todo, cursos de DH dirigidos a grupos especiales, como por ejemplo: a núcleos y corresponsales creados por CODEHU misma para defender los DH en diferentes zonas del país, a comunidades indígenas, apoyo a programas de vivienda, capacitación de tipo humanista para policías, etc. Lamentablemente, por tratarse de un organismo que no cuenta –¡ya dijimos por qué!– con apoyo financiero de origen gubernamental o en general de organizaciones económicas poderosas, su ámbito de actuación no consigue tener la amplitud que sería de desear. No obstante, si un ejemplo puede señalarse de cómo debería realizarse una educación formal *efectiva* en materia de DH, la experiencia de CODEHU ofrece el mejor ejemplo disponible entre los que han conseguido desarrollarse en Costa Rica. Por lo demás, ello reafirma el papel, tan importante, que pueden desempeñar las organizaciones no gubernamentales en la enseñanza y en general la promoción de esta causa.

VI. REPERCUSIÓN DE ÓRGANOS ESTATALES NO DOCENTES

Dos órganos de creación relativamente reciente en Costa Rica ofrecen, en la actualidad, señalada importancia para difundir conocimiento público en materia de DH. Las actuaciones de estos órganos pueden alcanzar verdadera trascendencia en la opinión pública, pues a menudo son objeto de información y hasta de comentarios en los medios

masivos de difusión; de esa manera la gente toma un conocimiento particularmente “vivo” de unos DH que esos órganos amparan. Puede decirse que, en realidad, para la EDH eso alcanza mucho mayor impacto real que la enseñanza llevada a cabo en el rubro mencionado antes (tanto más si se consideran las carencias señaladas).

1) Sala Constitucional

Este Tribunal Constitucional fue creado en 1989; aunque apenas cuenta con diez años de labores, ya ha dictado alrededor de 30.000 resoluciones. En ellas no sólo defiende DH –tal su función, además de imponer la supremacía de sus interpretaciones del texto constitucional–, sino que realiza, indirectamente, una tarea muy beneficiosa de difusión, promoción y enseñanza informal de esos derechos. Las repercusiones de sus fallos en la vida institucional y su difusión en los medios han hecho que se tome mayor conciencia de algunos derechos consagrados en la Constitución Política y en Convenciones Internacionales que estaban en el completo olvido; a menudo eran prácticamente desconocidos por parte de los ciudadanos, y sobre todo de las autoridades públicas.

La popularidad de esta instancia juega a favor de la divulgación de sus fallos, de esa manera contribuye a un conocimiento generalizado de las principales cuestiones allí resueltas. La Sala IV, como se le conoce popularmente, ocupa frecuentemente la atención de periódicos, radios, televisión (... y en ocasiones, ¡hasta de programas humorísticos!). De ese modo, la difusión de sus sentencias “populariza” el conocimiento de los DH aludidos en ellas.

2) Defensor de los Habitantes

Así se denomina el *ombudsman* en Costa Rica. Esta institución fue establecida allí en 1992, bajo la configuración legal de constituir un auxiliar del parlamento costarricense. El Defensor de los Habitantes tiene como tarea reforzar el respeto de los derechos en general de las personas frente a conductas de las autoridades que atentan contra ellos. En tal condición, también se ocupa de denunciar públicamente violaciones a los DH. Así contribuye a hacer conciencia de esos derechos en la ciudadanía y también –lo que no es menos importante– instruye acerca de mecanismos legales de defensa para protegerse de las violaciones. De ello resulta una educación *práctica* de la más alta importancia al respecto⁽²⁵⁾.

(25) Para detalles acerca de esta institución, cf. Muñoz Quesada 1993.

En el informe anual de 1994 de la Defensoría ante la Asamblea Legislativa, el Defensor señaló que entre las funciones generales de esa institución le corresponde:

“Desarrollar actividades, realizar estudios, investigaciones, preparar informes, publicaciones y campañas con el propósito de hacer conciencia en los diversos sectores de la población sobre la importancia de estos derechos (fundamentales)” y “Divulgar la existencia, funcionamiento y programas de las instituciones y organismos que trabajan en la protección, promoción y tutela de esos derechos”⁽²⁶⁾.

Afortunadamente, esas palabras no constituyen una simple *declaración* de objetivos. La propia conducta de ese organismo muestra, por sus numerosas intervenciones contra casos de abusos o de perjudicial inactividad de las autoridades, su compromiso *práctico* con la defensa de los DH. De tal manera, la institución Defensor-de-los-Habitantes significa una verdadera fuente de EDH⁽²⁷⁾.

VII. ENSEÑANZA PÚBLICA DIFUSA

Junto con lo aportado por las dos instituciones señaladas en el párrafo anterior, posiblemente una educación difusa produce los efectos más sensibles para conformar actitudes, sean positivas o negativas, hacia los DH. En esta materia, ese tipo de educación es el que tiene efectos más generales sobre la población. Ello surge de lo que se presenta, sobre todo, en la televisión, pero también tienen influencia concomitantemente la radio y la prensa. En efecto:

“Hoy no es solo la escuela quien conforma los valores y el comportamiento de los niños y de los adolescentes. Ella tiene que contar con un poderoso

(26) Defensoría de los Habitantes 1994: 17-18. Para esos efectos, el organismo cuenta con una Dirección de Promoción, Divulgación y Capacitación, dedicada a fomentar el conocimiento, el estudio y la protección de los derechos e intereses de los habitantes, y que además divulga las principales acciones, programas y actividades de dicha institución.

(27) Para una descripción más detallada de esta institución, v. Muñoz Quesada 1986 (cap. II) y 1993.

rival: los medios en general, y la televisión en particular, gravitan pesadamente en el balance de las elecciones que los jóvenes hacen en el mundo moderno, y nunca la necesidad de una alianza entre la educación y los medios ha sido tan grande” (F. Mayor)⁽²⁸⁾.

Asimismo cuenta lo que se ofrece en el renglón de los espectáculos públicos, sobre todo por parte del cine y el fútbol. También tiene su importancia, por otro lado, la influencia que ejerce —en otro sentido, que en general es mucho más favorable a los DH— la prédica de las religiones.

1. En la actualidad el liderazgo dentro de este rubro lo ejerce, por supuesto, la televisión. Sin embargo, difícilmente pueda decirse que tenga lugar una “alianza” en el sentido indicado por el Director de UNESCO en las líneas transcritas. Excepto en algún que otro comentario incluido en noticieros, o indirectamente en algunas de las noticias (por ejemplo: reclamaciones de derechos por parte de ciertos sectores, breves entrevistas al Defensor de los Habitantes, etc.), no es fácil hallar en los programas televisivos algo que pueda contabilizarse como favorable a la EDH. Ahí se transmiten, claro está, muchas cosas que son indiferentes para tales efectos, pero también hay buen número de programas (películas de violencia, ciertos aspectos en telenovelas, etc.) que constituyen más bien influencias nefastas, por el contagio que así ejercen sobre la mente del televidente unos modelos de pensamiento y de conducta que van precisamente en sentido contrario a la afirmación de DH.

En cuanto a los periódicos, los hay de tres tipos. Uno de los más vendidos, es de crónica roja (*Extra*): los comentarios huelgan sobre la influencia negativa que eso tiene para promover una mentalidad favorable a los DH. En el otro extremo, está el periódico de opinión más difundido (*La Nación*). Si bien la lectura de este armoniza en general con la orientación en favor de DH, principalmente (¿o únicamente?) los de la primera generación, empero dicho medio está bastante alejado de ajustarse él mismo a patrones básicos de la orientación democrática. Su

(28) “L'école n'est plus seule aujourd'hui à façonner les valeurs et le comportement des enfants et des adolescents. Elle doit compter avec un puissant rival: les médias en général, et la télévision en particulier, pèsent lourd dans la balance des choix que font les jeunes dans le monde moderne, et la nécessité d'une alliance entre éducation et médias n'a jamais été aussi grande” (Mayor 1993: 5).

propia conducta ofrece más bien un ejemplo distinto, pues allí se ejerce fuerte censura en cuanto a qué opiniones sea permitido ofrecer por su intermedio a la opinión pública; en la práctica, solo a personas que cuentan con la simpatía de los editores, o buenos medios de presión sobre ellos, les son abiertas las páginas para informar u opinar. Este periódico constituye, de hecho, un obstáculo muy serio a la existencia de un auténtico pluralismo de la opinión pública en Costa Rica, puesto que, *en la práctica*, es él la única tribuna de opinión que cuenta con audiencia amplia; ejerce, de hecho, poco menos que un monopolio en la materia. Otro de los periódicos de opinión (*Universidad*) es mucho más abierto, pero llega a un público sensiblemente más reducido y es sólo un semanario. Hay algunos otros periódicos con buena difusión que constituyen como una tercera categoría, están en escalas intermedias entre los dos extremos señalados: no son tan exagerados como *Extra* y son menos “intelectuales” que *Universidad* o *La Nación*, mas su orientación ideológica no registra diferencias sensibles con respecto a este último medio.

2. Aunque no se trate de una realización tan tremenda de sadismo como las corridas de toros⁽²⁹⁾, el fútbol-espectáculo, esto es, como fenómeno de masas, viene a ser, en cierta medida, más bien una escuela de anti-concordia. Despierta, más que nada, egoísmos y odios recíprocos: el lema de sus participantes –directivos, jugadores, espectadores– es triunfar a cualquier precio... El tipo de mentalidad que tiende a crear entre sus fanáticos es, básicamente, de intolerancia. Para la enorme mayoría de los aficionados, el fin (ganar) justifica los medios (puntapiés o lo que sea). Programas radiales y televisivos que se ocupan de resaltar esa actividad contribuyen, así sea indirectamente, a apoyar tal mentalidad⁽³⁰⁾.

(29) Este denigrante espectáculo de torturas en público existe también en Costa Rica, aunque sólo para determinadas ocasiones festivas y sometido a reglas menos sádicas que en España, México, etc. Hay también, en una clandestinidad habitualmente tolerada, las peleas de gallos, actividad particularmente sangrienta pero menos popular que el circo de toros.

(30) Valga una aclaración. Nos estamos refiriendo, como dijimos, al fútbol-espectáculo: el *comercio* levantado en torno a tal actividad y las pasiones que contribuye a suscitar. En cambio, la práctica del fútbol en calidad de deporte propiamente dicho, no menos que la de otras actividades deportivas si se llevan a cabo simplemente como tales, puede ser de lo más sana y, desde luego, para nada contribuye a crear modelos de conducta que resulten perjudiciales en materia de derechos humanos.

3. Las religiones realizan, en buena medida, una labor de EDH. Predicar el amor al prójimo, y eventualmente referirse incluso a aspectos negativos en la situación social del país (así lo hacen, a veces, especialmente representantes de la Iglesia Católica), son instrumentos difusos de enseñanza de los derechos en cuestión. Ellas proliferan en Costa Rica, pero la Iglesia Católica es religión oficial del Estado y es profesada por la mayoría de la población. En general, todas las religiones propician la armonía en las relaciones con los semejantes y señalan valores coincidentes con los DH.

Es cierto que históricamente la intolerancia religiosa ha jugado papel capital en la violación de derechos fundamentales: y también es verdad que la Iglesia católica, aunque en la actualidad ha moderado considerablemente sus exigencias en cuanto a prohibición y persecución de ideas, no ha renunciado del todo a esto, continúa pidiendo censuras y también oponiéndose a otras libertades individuales importantísimas (derecho a disponer del propio cuerpo y a morir sin tener que soportar horribles sufrimientos, autocontrol de la natalidad, enseñanza sexual verdaderamente científica, etc.). Por otro lado, hay abusos por parte de los líderes de algunos grupos o sectas, especialmente por el carácter singularmente ruidoso con que llevan a cabo sus actividades (en perjuicio del derecho al sueño para el vecindario).

Sin embargo, cabe reconocer que en general el discurso y aun el trabajo práctico de las congregaciones religiosas representa una fuerza de impulso para el respeto de los DH. Sobre todo con respecto a los de la primera generación, pero también otros. En la IV. Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Santo Domingo, 1992) es dable leer:

“Los derechos humanos se violan no solo por el terrorismo, la represión, los asesinatos, sino también por la existencia de condiciones de extrema pobreza y de estructuras económicas injustas que originan grandes desigualdades. La intolerancia política y el indiferentismo frente a la situación del empobrecimiento generalizado muestra un desprecio a la vida humana concreta que no podemos callar. Merecen una denuncia especial la violencia contra los derechos de los niños, la mujer y los grupos más pobres de la sociedad: campesinos, indígenas y afro-americanos...”⁽³¹⁾.

* * *

(31) Cita tomada de IIDH 1986.

En síntesis.— La enseñanza pública difusa en Costa Rica, por un lado, no es muy favorable a la mentalidad humanista, ya sea porque omite promover esta misma o por fomentar impulsos de antitolerancia (crónica roja, censura, batallas futbolísticas, etc.). Por otro lado, sin embargo, el clima general de apoyo a la ideología democrática logra abrirse camino asimismo en los medios de difusión; de ellos puede decirse que también contribuyen, en cierta medida, a conservarlo vigente. Además, la presencia de las religiones contribuye, si no (tal vez) al pensamiento democrático mismo, pero en todo caso a fomentar actitudes contra la violencia en general: ocasionalmente, aquellas llegan incluso a apoyar la reivindicación de ciertos derechos económicos para los sectores más necesitados.

VIII. CONCLUSIONES GENERALES

Para terminar, ofrecemos una síntesis de nuestras principales conclusiones sobre la situación general de la EDH en Costa Rica.

a) Evaluación de las políticas y estrategias nacionales

En verdad, el sitio acordado en Costa Rica a la EDH en las políticas nacionales de educación, legislación y en general dentro de las estrategias de desarrollo (especialmente los programas de “reforma del Estado”) es bastante escaso. Por lo habitual, tal educación no aparece ni siquiera mencionada bajo ese rótulo específico, “derechos humanos”, en los planes de estudios de la enseñanza primaria y secundaria; sin embargo, en algunos puntos del programa de ciertos cursos, de paso se hace alusión a estos derechos. Tal carencia no obsta a que quienes ocupen los más altos cargos públicos subrayen, en ocasión de tomar la palabra en tal o cual ceremonia, el compromiso del país con los “derechos humanos”; mas esas declaraciones no han tenido, hasta el presente, prácticamente ningún efecto sobre los contenidos de la enseñanza pública. Las autoridades responsables de delinear los programas de la enseñanza primaria y secundaria no han extraído consecuencias de tales declaraciones para otorgar a la EDH un verdadero sitio en los currícula.

No existen casi investigaciones universitarias acerca de esos derechos, salvo algunas tesis presentadas en la Facultad de Derecho sobre temas relacionados con ellos (pero se trata, en general, de estudios muy mediocres, simplemente destinados a cumplir con la formalidad de presentar algún trabajo de graduación que permita obtener el título de

abogado). En cuanto a las investigaciones efectuadas en el marco de instituciones internacionales con sede en el país (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Universidad para la Paz, etc.), no tienen prácticamente efecto alguno en la realidad nacional.

En resumen: los programas de EDH en Costa Rica son escasos; y aquellos con los que, así y todo, es dable encontrarse, por lo general se llevan adelante tratando el asunto bajo una óptica esencialmente abstracto-normativista.

b) Enseñanza de derechos humanos en distintos niveles de la educación

La enseñanza y la investigación sobre ese tema en el nivel de la educación superior corresponde sobre todo a la preparación profesional brindada en las Facultades de Derecho. En efecto, allí podrá encontrarse algunos estudios sobre qué es el Estado de Derecho, los procedimientos y las instituciones democráticos, la ciudadanía y las libertades fundamentales, etc. Sin embargo, no sólo el sitio acordado a tales conocimientos en los currícula es muy reducido y por lo general se imparten en un plano puramente normativista, sino que, por añadidura, esa enseñanza aparece muy poco (o nada) puesta en relación con la mayoría de las materias de esa carrera; además, tales contenidos no alcanzan a formar ni siquiera la totalidad de una materia (de las obligatorias). No puede ser más sintomático, por ejemplo, que hasta un pequeño curso consagrado específicamente a DH que durante dos años formó parte del el postgrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica, prontamente fue suprimido, y en la actualidad ni siquiera para la especialidad en Derecho Público se incluye algún curso semejante.

En los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria, la difusión de los instrumentos jurídicos internacionales de DH (Declaración Universal, Pactos, etc.) es prácticamente nula. Sin embargo, ciertos contenidos (¡escasos!) proporcionados en una de las materias de la enseñanza secundaria, la que lleva como nombre “educación cívica”, hacen referencia a la sustancia de algunos DH.

c) Ciertas particularidades de la educación en derechos humanos

El lugar otorgado en la educación a la protección de los derechos de los grupos vulnerables, los derechos de las minorías y la educación sin discriminación, ello es muy escaso, por no decir inexistente. Sin

embargo, en los últimos tiempos se ha hablado de los derechos de los niños, de la cuestión del género y de la problemática ecológica.

No es que la educación nacional esté dirigida en sentido propiamente contrario a esos derechos, pero habitualmente se pasan en silencio tales cuestiones, salvo para pronunciar algunas palabras ceremoniales en ocasiones especiales (“El día de ...”, el “Congreso Mundial de ...”, etc.). Por ejemplo, en la educación falta un verdadero sitio acordado a la no discriminación racial; sin embargo, aunque tal discriminación exista de hecho en alguna medida (ciertamente menor que en muchos otros países, aun entre los más desarrollados económicamente), no puede decirse que esté apoyada por la educación pública misma ni por la política de los organismos estatales en general.

d) Educación informal en derechos humanos: actores/participantes en ella

El papel y la capacidad de los medios de difusión pública para promover la educación (¡...o la antieducación!) en DH adopta dos direcciones opuestas entre sí. Por un lado, es evidente que los medios contribuyen de manera positiva a la difusión de normas jurídicas y en general de ideas pertenecientes a la teoría de los DH. El contenido de buen número de informaciones señala hechos que conciernen a ese campo y ellas generalmente aparecen presentadas ahí bajo una óptica favorable a esos derechos. De tal manera los medios se adaptan a la ideología dominante en este país, donde la palabra “democracia” tiene a su favor un prestigio prácticamente indisputable; e inclusive los “espacios de opinión”, es decir, unos comentarios que los medios agregan por su propia cuenta, habitualmente se hacen eco de dicha posición. Sin embargo, por el otro lado, no puede negarse que esos medios, sobre todo la televisión, son lugares donde encuentra un sitio de privilegio lo que se destaca como violencia, así como en general contribuyen poderosamente a promover la sociedad de consumo. Esta visión del mundo, donde el ideal por excelencia es la obtención de dinero y en general de posiciones privilegiadas, perseguibles a cualquier precio, es así inculcada, y hasta con singular énfasis, en el gran público, con lo cual se provocan conductas que van en sentido muy contrario de las formas de vida favorables al respeto de dichos derechos. Y tal orientación no carece de consecuencias, evidentemente, sobre cuanto pasa en el ejercicio tanto de la función pública (corrupción, tendencia a cierto autoritarismo en el cumplimiento de esas tareas, o cuando menos la falta de un verdadero interés humano en la manera de llevarlas a cabo) como en la sociedad civil (deshonestidad, crímenes, etc.).

En el marco de la enseñanza pública oficial, prácticamente no hay centros encargados especialmente, o en señalada medida, de la formación en el dominio de los DH. Sin embargo, dos o tres organizaciones no gubernamentales hacen algo de eso, entre las cuales CODEHU es la mejor orientada hacia una enseñanza de alcance verdaderamente práctico; pero dado el endeble soporte económico de esta última, esas actividades suyas no están en condiciones de alcanzar sino a sectores muy reducidos de la población.

e) Evaluación de las necesidades, elaboración de estrategias y recomendaciones

Las recomendaciones de la 44ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, octubre de 1994) han hallado poco eco en los poderes públicos encargados de organizar la enseñanza en Costa Rica. Así, y dado que en los currícula de la enseñanza pública el lugar otorgado al tema DH es tan débil, no es extraño que no sea dable encontrar mayor cosa como material educativo al respecto: es escasa la producción y difusión de manuales, guías, audiovisuales, etc. que estén centrados en ese tema, o en todo caso son muy poco usados. Es verdad que CODEHU ha elaborado materiales de ese género, pero como el Estado no brinda apoyo económico a esta institución, ella no ha podido producirlos masivamente ni ponerlos al alcance más que de pequeños sectores.

Los procesos de socialización para una integración efectiva de los DH a la vida cotidiana, en la medida en que efectivamente tales procesos se dan, resultan más bien del “clima” político nacional –democracia, espíritu pacifista, etc.– y no de una enseñanza formal. La cooperación regional y de proveniencia internacional para desarrollar la enseñanza nacional de DH, prácticamente no se hace notar. Por lo que se refiere al apoyo económico, en la medida en que existe, las contribuciones financieras internacionales prefieren volcarse hacia instituciones mas bien inocuas (esto es, poco incómodas para las autoridades), no hacia una entidad verdaderamente militante como CODEHU.

* * *

¿Cuáles son las insuficiencias y las necesidades principales de Costa Rica para realizar los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para la enseñanza de los DH (1995-2005)? Hemos tratado de responder a esa pregunta a lo largo del presente informe, pero para finalizar resumámoslo aún:

- 1) Antes que nada, sería necesario que las autoridades de la enseñanza pública en general, y especialmente ciertos centros en particular (p. ej., las Facultades de Derecho), revean su posición en cuanto a esa enseñanza, para darle un verdadero sitio en los currícula y en la formación misma de los docentes.
- 2) Además, para que tal enseñanza sea de alcances verdaderamente prácticos, se debería –y esto no es lo menos importante!– cambiar fundamentalmente su orientación habitual; es decir, no contentarse de brindar un saber de orden dogmático-normativista, sin “pulso” en la realidad social, sino abordar esas cuestiones de manera fundamentalmente *realista*-crítica.
- 3) Se debe estudiar qué medidas puedan adoptarse –tal vez unas de carácter indirecto: económicas, etc.– para obtener la colaboración posible de los medios enfocada a la EDH; y sobre todo es necesario establecer una legislación adecuada que impida a las emisoras de televisión ofrecer espectáculos que violentan gruesamente el “espíritu” de esos derechos: limitación de programas de violencia, etc.
- 4) El Estado debería brindar cierto apoyo económico a aquellas organizaciones no gubernamentales, como CODEHU, que ofrecen una enseñanza *práctica* de DH que esté en condiciones de alcanzar verdaderamente los sectores populares.
- 5) Por último, siempre resulta de la más grande importancia el ejemplo dado por las propias autoridades del Estado. Si ellas dan prueba de un buen grado de austeridad personal (honestidad en general, falta de grandes privilegios y remuneraciones exorbitantes, etc.) como asimismo de verdadera transparencia en sus decisiones (sumisión a los mecanismos democráticos de control del poder, etc.), semejante modelo práctico no dejaría de hallar eco en la conducta de los ciudadanos en general relativa al respeto de los DH.

Semejantes medidas no son, en sí mismas, muy complicadas. Pero Costa Rica no es el único país que tiene necesidad de realizarlas en forma más comprometida, ciertamente en medida muchísimo más amplia que en la actualidad. Tal el destino propio de los derechos humanos: ¡nos piden, siempre, hacer más y mejor que lo alcanzado hasta el presente!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOBBIO (1982): Norberto Bobbio, *El problema de la guerra y las vías de la paz* (trad. Jorge Binaghi). Barcelona, Gedisa, 203 p.
- DEBRAY (1981): Régis Débray, *Critique de la raison politique*. París, Gallimard.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (1994): Defensoría de los Habitantes de la República, *Informe anual 1993-1994* (presentado a la Asamblea Legislativa de Costa Rica el 7 de junio de 1994). San José, Defensoría de los Habitantes, 373 p.
- FRANK (1970): Jerome Frank, *Law and the Modern Mind*, Gloucester (Mass.), Peter Smith, xxi-404 p.
- FREUND (1972): Julien Freund, «Sociologie et Méthodologie». Institut International des Droits de L'homme (ed.), *René Cassin-Amicorum discipulorumque liber IV. Méthodologie des droits de l'homme*, pp. 151-172. París, A. Pedone.
- HABA (1977-2003): Enrique Pedro Haba, *Estudios sobre derechos humanos* [véase *infra*: COMPLEMENTO].
- HABA (1997): Id., *Pedagogismo y "mala fe". De la fantasía curricular (y algunas otras cosas) en los ritos de la programación universitaria*. San José (C.R.), Investigaciones Jurídicas, 246 p. [Se publicará próximamente la 2ª ed. de este libro, ampliamente reelaborada.]
- HABA (2001b): Id., «Normativismo y realismo como opciones del juez (De la Razón práctica amputada a la racionalidad jurídica integral)», *Curso de Capacitación sobre Razonamiento Judicial y Argumentación jurídica*, pp. 39-161. Caracas, Tribunal Supremo de Justicia (Serie Eventos N° 3).
- HABA (2002): Id., «Metodología realista-crítica y ética del razonamiento judicial (Realismo jurídico como alternativa práctica al discurso normativista de los jueces)»; *Doxa-25* (2002), Universidad de Alicante, en prensa.
- IIDH (1986): Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *1er Seminario Interamericano: Educación y Derechos Humanos*. San José (C.R.), IIDH/Libro Libre, 365 p.
- LÁSCARIS (1976): Constantino Láscaris, *Palabras*. San José, Editorial Costa Rica, 173 p.
- MAYOR (1993): Federico Mayor, «Rapport final», en UNESCO, *Congrès international sur l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie* (Montréal, Canadá, 8-11 marzo de 1993), *Annexe V* (Discours du

- Directeur général), pp. 1-6. Documento de distribución limitada, Division des droits de l'homme et de la paix (SHS 93/Conf.402/LD.2), París, 9 de agosto de 1993.
- MOURGEON (1978): Georges Mourgeon, *Les droits de l'homme*. París, Presses Universitaires de France (Que sais-je? 128), 127 p.
- MUÑOZ QUESADA (1979): Hugo Alfonso Muñoz Quesada, «La autonomía universitaria en Costa Rica», *La Autonomía Universitaria en América Latina*, vol. II, pp. 189-205. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MUÑOZ QUESADA (1986): Id., *Los Derechos Humanos desde el Ministerio de Justicia*. San José (C.R.), Ministerio de Justicia, 205 p.
- MUÑOZ QUESADA (1993): Id., «El Defensor de los Habitantes», *Revista Parlamentaria*, vol. 1/nº 2 (septiembre 1993), pp. 19-34 . San José, Asamblea Legislativa/República de Costa Rica.
- LLEWELLYN (1930): Karl N. Llewellyn, «A Realistic Jurisprudence – The Next Step», *Columbia Law Review*, nº 30 , pp. 431-465.
- UNESCO (1993): Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, *Un sentiment d'appartenance. Principes directeurs pour l'éducation aux valeurs destinée à promouvoir la dimension humaniste et internationale de l'éducation*. Document d'Unesco, sin fecha (aprox. 1993), 26 p.
- VAZ FERREIRA (1963a): Carlos Vaz Ferreira, *Moral para intelectuales*. Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (Obras de Carlos Vaz Ferreira, vol. III), 1963 (ed. or. 1909), 225 p.
- VAZ FERREIRA (1963b): Id., *Algunas conferencias sobre temas científicos, artísticos y sociales*. 1ª Serie. Montevideo, Homenaje... (vol. XI), 1963 (ed. or. 1956), 401 p.

COMPLEMENTO

(Estudios del Dr. Enrique Pedro Haba relativos a la temática de los derechos humanos)

- [1976] LA IDEA DE TOTALITARISMO Y LA LIBERTAD INDIVIDUAL. *Autopsia de una noción mistificadora* (Prólogo de León Cortiñas-Peláez); Temis, Bogotá, 1976, xxxiv + 256 pp.
- [1977] DERECHOS HUMANOS, LIBERTADES INDIVIDUALES Y RACIONALIDAD JURÍDICA (Algunas observaciones de orden metodológico); *Revista de Ciencias Jurídicas*, Nº 31 (enero-abril 1977), pp. 159-180, Universidad de Costa

- Rica (Facultad de Derecho)/Colegio de Abogados, San José; también publ. en *Revista de Derecho y Ciencias Políticas*, vol. 40/Nos 1-2-3 (enero-diciembre 1976), pp. 243-265, Lima, ed. 1978. Versión francesa: DROITS DE L'HOMME, LIBERTES INDIVIDUELLES ET RATIONALITE JURIDIQUE (Quelques remarques méthodologiques); *Archives de Philosophie du Droit*, t. 25 (1980), pp. 325-344, Sirey, París.
- [1981] ¿DERECHOS HUMANOS O DERECHO NATURAL? (Metacrítica de una crítica iusnaturalista a la noción de “derechos humanos”); *Revista de Ciencias Jurídicas* (Univ. de C.R.), Nº 45 (setiembre-diciembre 1981), pp. 105-128; publ. también en *Anuario de Derechos Humanos* 2 (marzo 1983), pp. 203-229, Universidad Complutense/Facultad de Derecho-Instituto de Derechos Humanos, Madrid.
- [1984a] DROITS DE L'HOMME, CONCEPTS MOUVANTS, IDEOLOGIES; *Archives de Philosophie du Droit*, t. 29 (1984), pp. 323-339, Sirey, París.
- [1984b] DOCTRINA IDEAL Y DOCTRINA REAL DE LA SEGURIDAD NACIONAL; en *Los derechos humanos y su protección por parte del Estado. Memoria del Primer Congreso Mundial de Derechos Humanos* (1982), vol. IV, pp. 153-203, Imprenta Nacional, San José (Costa Rica), 1984.
- [1984c] CONCEPTOS INDETERMINADOS, DERECHOS HUMANOS Y SEGURIDAD NACIONAL; *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, vol. XXII/Nº 55-56 (diciembre 1984), pp. 3-30. También publicado con el título: INTERPRETACIONES DE LOS DERECHOS HUMANOS. EL PROBLEMA DE LOS CONCEPTOS INDETERMINADOS Y LA DOCTRINA DE LA SEGURIDAD NACIONAL, EN EL CONSTITUCIONALISMO LATINOAMERICANO; *Anuario de Derechos Humanos* 3, pp. 89-135, Universidad Complutense/Facultad de Derecho-Instituto de Derechos Humanos, Madrid, 1985. Las Partes I y II de ese estudio pasan a ser desarrolladas de modo mucho más amplio en el cap. III de [1986e]; la Parte III coincide con la Parte I de [1984b].
- [1984d] INTERPRETACIÓN JUDICIAL, POLÍTICA Y DERECHOS HUMANOS; *Revista de la Procuraduría General de la República* de Costa Rica, Año XIII/Nº 15-16 (agosto de 1984), pp. 21-31; publ. también en *Enciclopedia Jurídica Omeba*, Apéndice/Tomo V, pp. 434-442, Driskill, Buenos Aires, 1986.
- [1985] DIMENSIONES CONSTITUCIONALES DE LOS DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA: (I) PROTECCIÓN JUDICIAL DE LOS DERECHOS HUMANOS; *Revista Judicial*, Año X/Nº 35 (diciembre 1985), pp. 53-71, Corte Suprema de Justicia, San José (Costa Rica).
- [1986a] DIMENSIONES CONSTITUCIONALES...: (II) ESTADOS DE EXCEPCIÓN; *Ibíd.*, Nº 36 (marzo 1986), pp. 81-100.
- [1986b] DIMENSIONES CONSTITUCIONALES...: (III) LIBERTADES DE EXPRESIÓN; *Ibíd.*, Nº 37 (junio 1986), pp. 65-89.

- [1986c] DIMENSIONES CONSTITUCIONALES...: (IV) DERECHOS ECONÓMICOS; *Ibid.*, Año XI/Nº 38 (setiembre 1986), pp. 79-92.
- [1986d] DIMENSIONES CONSTITUCIONALES...: (V) INCIDENCIA DEL DERECHO INTERNACIONAL SOBRE EL DERECHO INTERNO; *Ibid.*, Nº 39 (diciembre 1986), pp. 91-102.
- [1986e] TRATADO BÁSICO DE DERECHOS HUMANOS, *con especial referencia al Derecho Constitucional Latinoamericano y al Derecho Internacional. Examen realista-crítico* – tomos I (Conceptos Fundamentales) y II (Indicadores Constitucionales); Juricentro, San José (C.R.), xivi + 970 pp.
- [1988] CONSTITUCIÓN Y EMERGENCIA (Apuntes en torno al proceso constituyente de Nicaragua); *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, Nº 85 (julio de 1988), pp. 109-126, Madrid; publicado también en *Revista de Ciencias Jurídicas* (Univ. de C. R.), Nº 63 (mayo-agosto 1989), pp. 21-42.
- [1992] RETÓRICA DE “LA” LIBERTAD CONTRA LAS LIBERTADES (Control sobre las libertades, por medio de “la” Libertad como ideología); *Revista de la Facultad de Derecho* Nº 2 (enero-junio 1992), pp. 129-167, Montevideo; publ. también, con leves correcciones, en *Revista de Ciencias Jurídicas* (Univ. de C.R.), Nº 75 (mayo-agosto 1993), pp. 113-158. Versión corregida y muy ampliada de un estudio aparecido previamente en otros sitios.
- [1993] DEFINITIONS, INTERPRETATIONS ET PRATIQUE DES DROITS DE L'HOMME. De la “grammaire” aux “formes de vie” dans la rhétorique des droits de l'homme; *Revue Internationale de Sémiotique/International Journal for the Semiotics of Law*, vol. VI/Nº 16 (1993), pp. 3-44, Association Internationale de Sémiotique Juridique/International Association for the Semiotics of Law, Deborah Charles Publications, Liverpool. Exposición corregida y ampliada de las tesis expuestas en el § 11 de [1986d].
- [1995-1996-2002] MAGIA VERBAL, REALIDADES Y SENTIDO FERMENTAL DE LOS, ASÍ LLAMADOS, “DERECHOS” ECONÓMICOS; *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, Nº 125 (marzo 1995), pp. 59-74, Madrid. El texto levemente revisado de este estudio se publicó después en *Revista de Derecho Público*, Nº 1-1996, pp. 17-29, Universidad Autónoma de Centro América, San José (C.R.); una versión algo corregida, definitiva, aparecerá en *Revista Colombiana de Derecho Constitucional*, Nº 9.
- [2000] TOTALITARISMO; en *Diccionario Electoral*, t. II, pp. 1211-1217, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José (C.R.), 2000.
- [2001a] ¿DE QUÉ VIVEN LOS QUE HABLAN DE DERECHOS HUMANOS? (Tres tipos de discursos-DH: “de”, “para”, “con”); *Senderos. Revista de Ciencias Religiosas y Pastorales*, Año XXIII, Nº 67 (enero-abril 2001), pp. 53-77, ITAC Instituto Teológico de América Central Intercongregacional), San José (C.R.).

- [2003] EN TORNO A LAS FORMAS DE DISCURSEAR SOBRE EL TALISMAN “DERECHOS HUMANOS”. Un compendio de observaciones poco edificantes respecto a maneras de decir mucho y no decir nada; en Roque Carrión Wam (editor, compilador), *Derechos humanos/Direitos humanos*. (De las diversas maneras de atraer a los hombres al conocimiento y crítica de sus derechos humanos), Centro Latinoamericano de Investigaciones Jurídicas y Sociales (CELIJS). Facultad de Derecho-Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela, 2003 (en prensa).
- [xxxx] TRATADO BÁSICO DE DERECHOS HUMANOS, tomo III (Líneas prospectivas, Índices); pendiente de publicación.