

Nelson Mata Villegas**

La educación en la ética de los derechos humanos*

Ethics education in human rights

Recibido: 11 de febrero de 2016 / Aceptado: 19 de abril de 2016
<http://dx.doi.org/10.17081/just.21.30.1357>

Palabras clave:
Educación, Ética,
Derechos humanos.

Resumen

Este artículo trata sobre el tema de la educación en la ética de los derechos humanos, de amplio debate en los últimos 30 años, y sobre el cual se quiere expresar un par de ideas muy concretas. En primer lugar, una de las características más sobresalientes del conocimiento pedagógico es necesariamente su carácter abierto, pues se nutre de otras instancias buscando su transformación en acciones pedagógicas y andragógicas o en propuestas intencionales de acción. Por eso, interesa, y tiene que interesar, todo lo que puede contribuir o, también, dificultar la formación de las personas en derechos humanos. Por otro lado, este artículo alude al concepto y perspectivas de la fundamentación de los derechos humanos. Así se resalta que estos lo son porque responden a una serie de necesidades propias y específicas de la dignidad humana, inclusive, previas a su reconocimiento jurídico y no derogables, ya que a nuestro modo de ver esta es immanente a la condición humana. Se concluye entonces afirmativamente que la ética de los derechos humanos concreta en la historia común aspiración humana a alcanzar mejores modos de vida. La definición de DD. HH. originariamente hace referencia a la comprensión de la dignidad humana, y anterior a juicio alguno, ya sea jurídico o político.

Key words:
Education, Ethics,
Human rights.

Abstract

This article addresses the issue of education in ethics of human rights. Debated topic in the last thirty years. It is important to note at the outset that this article is meant two very specific ideas. One of the most striking features of his character pedagogical knowledge is necessarily open. It feeds on other forums as to transform pedagogical and andragogical equity, that is, intentional action proposals. So interested, and have to be interested, all you can contribute or, where appropriate, hinder the formation of people in human rights. Referred to in this article the concept and prospects of human rights foundation. It is noted that human rights are because they respond to a variety of needs, own specific human dignity, prior to their legal recognition and non-derogable, which in our view, is inherent in the human condition. Affirmatively concluding that the ethics of human rights historically specific common human aspiration to achieve better lifestyles. The DHS definition originally referred to the understanding of human dignity, that is prior to any judgment, either legal or political.



Referencia de este artículo (APA): Mata, N. (2016). La educación en la ética de los derechos humanos. En *Justicia*, 30, 169-185. <http://dx.doi.org/10.17081/just.21.30.1357>

* El presente artículo se desarrolló teniendo como marco los estudios postdoctorales en Seguridad Social de la Universidad Central de Venezuela.

** Postdoctorado en Seguridad Social. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. nematvi@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Toda educación en la Ética de los Derechos Humanos es un espejo de lo humano y del emprendimiento de acciones para la humanización.

La educación en la ética de los derechos humanos (DD. HH.) persigue el pleno desarrollo de la personalidad y la dignidad humana. Así mismo se trata de potenciar en la cotidianidad el fortalecimiento y respeto de los derechos humanos y las libertades inmanentes a la condición de persona. Hay que resaltar que el conocimiento pedagógico es necesariamente complejo, *ergo*, dialógico, abierto y dinámico. Se nutre de otras instancias buscando su transformación en acciones pedagógicas y andragógicas, esto es, en propuestas intencionales de acción. Por eso interesa, y tiene que interesar, todo lo que puede contribuir o, en su caso, dificultar la formación de las personas en DD. HH.

Esto obliga a los pedagogos y andragogos a estar permanentemente alerta, para que nada de interés educativo se nos pase por alto, pero también para que nada nos deslumbre más de lo aconsejable. Los derechos humanos son un claro ejemplo: están en el centro de muchos de los problemas y debates actuales, por lo que exigen una reflexión específica que descubra su potencialidad para la educación sin caer en ingenuidades pedagógicas y andragógicas.

Por otro lado, se considera que entre todos los posibles puntos de confluencia de la educación y los derechos humanos –filosóficos, antropológicos,

históricos, políticos, sociales, didácticos, curriculares, entre otros– destaca la vinculación normativa, ética y moral. El modo más claro de reconocer la importancia de esta vinculación estriba en observar que los valores que tratan de fundamentar y extender los derechos humanos están hoy insertos en el proyecto de humanización al que aspira la educación. Esta es la razón por la que nuestro interés se centra en reflexionar, como expresa el título, sobre los derechos humanos, desde la mirada educativa y ética.

Ahora bien, ese horizonte común de humanización en el que confluyen la educación y los derechos humanos está siendo zarandeado por múltiples perspectivas: tal es el caso de las que están centradas, de manera que para algunos resulta intolerable la domesticación y universalización moral de esos derechos, pero también ocurre con aquellas que, pese a la dificultad que hoy entraña justificarlo, en una postmodernidad descreída y relativista, presentan un horizonte normativo claro para la educación de los derechos humanos.

Para una visión comprensiva del tema en el contexto de la temática abordada, iniciaremos nuestro recorrido con el apoyo de algunas breves referencias conceptuales históricas, y posteriormente presentaremos otros datos sobre la dinámica de los derechos humanos. Asimismo, continuamos la reflexión en torno a la educación desde la ética de los derechos humanos (DD. HH.), que ha ido configurando la dinámica compleja de un hecho evidente: la educación es uno de los derechos humanos que se logra en la conquista de los ideales sociales; de ahí, la

integración de las aspiraciones normativas en el conocimiento de la educación. Más adelante, se incorpora la mirada de los derechos humanos, contingencia y educación, para acomodar el reconocimiento de la diversidad de las identidades particulares. Finalmente, las aportaciones pedagógicas de la ética de los DD. HH. y las respectivas conclusiones cierran este artículo a fin de permitir el reconocimiento de condiciones y posibilidades de la educación en la ética de los derechos humanos en una época en transición.

1. Concepto y proceso histórico de los derechos humanos

La definición originaria de DD. HH. hace referencia a la comprensión de la dignidad que, a nuestro modo de ver, es immanente a la condición humana, que resulta ser anterior a juicio alguno, ya sea jurídico o político. Es un acto egregio de la persona, que hace visible las cualidades morales. Es la dignidad del ser humano que se manifiesta entre dos características básicas: libertad e igualdad plena de toda persona. En esta línea de pensamiento podríamos expresar que la Declaración Universal de los DD. HH., aprobada por la ONU el 10 de diciembre de 1948, promueve diversos principios, valores, normas y procedimientos de coexistencia que deben estructurar la dignidad de todo ser humano en sociedad, y, en consecuencia, rechazar aquellos dirigidos en sentido contrario.

De ahí que el desarrollo histórico de los DD. HH. se inicia con base en los principios y valores no positivizados que las sociedades establecieron para la pacífica convivencia y paz

social. Dicho de otra manera, hace alusión a los elementos básicos y mínimos en que tiene que afirmarse el aprendizaje de la convivencia y la dignidad humana, o en palabras de Tulián (1991): “El mínimo inexcusable de justicia y humanidad” (p.114). Sin embargo, los hechos a través del tiempo han obligado a que la garantía de los DD. HH. tengan que ser positivizados a fin de favorecer su práctica mediante la existencia de la seguridad jurídica, pues esta le permite al hombre y a la mujer asirse de las normas y procedimientos necesarios para demandar su observancia.

Los derechos humanos son también llamados derechos fundamentales, denominación que refiere a los derechos humanos <<constitucionalizados>>, es decir, cuando forman parte de la regulación interna de un sistema jurídico, nacional o internacional, concreto, verbigracia, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, se refiere así, entre otras denominaciones, a la “... preeminencia de los derechos humanos...” (Art. 2), en la línea que acabamos de indicar.

A nuestro modo de ver, la constitucionalización de los DD. HH. es un reconocimiento al proceso de luchas interminables, garantes de la efectiva y alerta vigencia de los preceptos que ellos comprenden. Este proceso de los DD. HH., que llega hasta el reconocimiento supranacional de los Estados, indudablemente es hoy día universal; *ergo*, podríamos expresar que no existe Constitución alguna de Estado que no contenga en su articulado los preceptos de los DD. HH., según diferentes concepciones y perspectivas de

diseño constitucional y vigor por determinados derechos.

Al mismo tiempo hay que resaltar lo que expresó taxativamente Cassin (1974): “una de las características del concepto de derechos humanos es la constante expansión de la idea y del contenido...” (p.23). Por las consideraciones anteriores, los DD. HH. son producto de un proceso histórico a través de la evolución de las diversas relaciones de carácter político, social, ambiental, económico, militar, tecnológico y cultural. De esta manera, el articulado de la Declaración Universal de los DD. HH. ha sido completado progresivamente, en especial con los pactos internacionales de 1996, como son: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Esta tríada, conformada por la Declaración Universal de los DD. HH. y los dos últimos mencionados, ha sido denominada Acta de Derechos Humanos. Luego, a los efectos de esta mirada entendemos la acción de los DD. HH. como el proceso significativo dinámico de largo alcance, tal cual lo ha declarado en su momento Bobbio (1982).

De la misma manera importa destacar que la enorme relevancia contemporánea otorgada a los DD. HH. radica precisamente en el hecho de que las diversas interpretaciones, según las múltiples cosmovisiones, por un lado, entienden la existencia de un conjunto de derechos eternos e inmutables, pero, por el otro, a pesar de la certidumbre de tales derechos, están conscientes que estos, aunque están plasmados en documentos jurídicos, son violados por las condiciones

que ofrecen los escenarios de pobreza extrema, la represión, los asesinatos, entre otros, que producen también exclusión social e ingentes desigualdades.

Ahora bien, los DD. HH. han sido divididos y periodizados con base en su proceso histórico desde la modernidad hasta nuestros días, cabe decir, derechos civiles y políticos, como son: los atinentes a la libertad de la persona, de pensamiento, de reunión, económica, de religión, de asociación en partidos políticos, derechos electorales, entre otros. Se trata así de garantizar una esfera de licitud y opciones al ser humano, si y solo si estas actitudes no violenten el derecho de los demás ni constriñen al Estado a un comportamiento de no-impedimento; en términos generales, a una inhibición, vinculándose de esta manera al Estado liberal. Concretamente, en cuanto a los derechos políticos, se asocian con la democracia representativa e involucran la libertad activa, la reciprocidad del ciudadano en la construcción de la trayectoria política del Estado. Bajo dicha perspectiva, se trata en definitiva de derechos que se ejercen solamente cuando varias personas convienen en administrar los mismos en una determinada dirección.

Los derechos sociales, también denominados de segunda generación, son originados por las conquistas sociales, económicas, políticas y culturales, y motivan la forma de Estado Social de Derecho. Estos mismos derechos (al trabajo, salud, vivienda y a la seguridad social en general) dan lugar a una acción activa del Estado, garantizando a la ciudadanía los requerimientos básicos mínimos a efectos de que procure vivir

dignamente. Con este propósito emerge el constitucionalismo social, que desafía la demanda y efectividad de tales derechos a fin de que sean consistentemente accesibles y atiendan al mayor número de la población. Significa entonces, la construcción del Estado de Bienestar en desarrollo de las estrategias, los programas, proyectos y actividades que produzcan la mayor suma de felicidad posible, mayor suma de seguridad social y mayor suma de estabilidad política, tal como lo expresó El Libertador Simón Bolívar en el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819.

Los derechos de tercera generación. Hechas las consideraciones anteriores, los que en la voz de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) fueron designados como derechos de tercera y cuarta generación, y al igual que los precedentes, son fundamento para las reivindicaciones legales de los “eternamente excluidos de las sociedades”. En efecto, las referidas garantías no solamente protegen al individuo en su singularidad, sino que también sirven de salvaguarda a la institución medular de la sociedad, la familia, así como a colectividades regionales, étnicas, la Nación y en general a los miembros de la sociedad planetaria. En palabras de Arenal (1989): “...los derechos de tercera generación se caracterizan por tener una naturaleza y un significado social enormemente controvertidos... relacionados con la actual crisis de legitimación democrática...” (p.20).

A nuestro modo de ver, las sociedades actuales están atravesando por un cambio de época, cuyo eje gira principalmente en torno a la trans-

formación de los elementos axiológicos, dominantes hasta hoy día; de ahí que ante el aturdimiento del caos consumista, de la superficialidad y la banalidad, en sociedades que experimentan lo periférico, lo poco denso y profundo, naufragan necesidades, demandas y reivindicaciones que agudizan los oídos para el logro del bienestar social, cualitativamente disímil; verbigracia, las de corte ambientalista, pacifista, entre otras.

Con los últimos derechos, impulsados por el transcurso descolonizador planetario, emerge el imperativo de la solidaridad, que robustece el carácter comunitario global, ya que su puesta en práctica demanda un esfuerzo mancomunado de todos los integrantes de la sociedad: sujeto activo de derecho, empresas, instituciones públicas y privadas, corporaciones; en general, el Estado. Hay que resaltar que los pueblos son los titulares de las nuevas retribuciones si pensamos tanto colectiva como individualmente. Desde nuestra perspectiva, las generaciones de DD. HH. no son procesos fragmentarios, dispersos, atomizados, apresurados o aislados. Por el contrario, se complementan por medio de la constitución de concepciones organizadoras, que permiten articular campos disciplinarios de un sistema complejo como lo son los derechos humanos. Como lo afirmó Tulián (1991): “...en derechos humanos la solidaridad queda formalizada. No se conciben estos sino bajo la forma y los contenidos de la solidaridad” (p.30).

Finalmente, la división en generaciones de los DD. HH. no debe suponer una jerarquización entre estos. No obstante, su naturaleza sea diferente, el conjunto de retribuciones poseen

la misma relevancia, son indivisibles. Asimismo no debe perderse de vista que el ser humano es singular y múltiple a la vez, tal como el punto de un holograma lleva el cosmos en sí; *ergo*, hay que ver la diversidad de los DD. HH. sin ocultar la unidad humana; como tampoco se puede apreciar la unidad humana sin considerar simultáneamente la diversidad y complementariedad de los DD. HH. Por lo tanto, es pertinente concebir en general una unidad que afirme y beneficie la diversidad y una diversidad que se asiente en una unidad, de modo que interpretado asertivamente por Borrelli (1984), “el verdadero desarrollo de los seres humanos depende de la globalidad del goce de los derechos humanos” (p.27).

2. Educación en la ética de los derechos humanos

Si deseamos que las sociedades y las personas que las integran satisfagan sus necesidades para el bienestar común, deberán emprender acciones en la cotidianidad que potencien su transformación. Así, el mundo de mañana tiene que ser diametralmente distinto al que hoy día conocemos. En consecuencia, debemos iniciar ese camino mediante un proceso educativo en la ética de los DD. HH., que potencie un futuro de buen vivir. De ahí, que la educación es la fuerza del futuro como impulso de un proceso intencional, que modifique la manera como nos relacionamos, que haga efectivo el respeto y garantías de los DD. HH., de modo que podría comprenderse como un esfuerzo sostenido en valores.

Por otra parte, la educación en la ética de los

DD. HH. hace referencia primeramente al sentido de la dignidad humana, tan importante como la vida. Se podría afirmar que es el agregado de indisolubles valores personales. En efecto, la incapacidad histórica de concebir la complejidad ética de los derechos humanos en sus múltiples dimensiones, rodeadas aquí por su microextensión particular y su macrodimensión universal, suele conducir a muchísimos e innumerables factores trágicos, perdiciones, exclusiones sociales y riesgos generalizados. Además, asistimos al final de la hegemonía de un modo de pensar: el pensamiento lineal, dicotómico, dualista, disciplinar; de ahí la relevancia de la perspectiva compleja de unos derechos que imperativamente son abarcativos de la dimensión humana biopsico-social-espiritual; es decir, de todo el ser humano, “...por lo que no es exagerado afirmar que la evolución de estos derechos corre paralela a la misma historia de la humanidad” (Marina & Válgoma, 2001).

Como puede inferirse, el elemento medular son las posibilidades que tiene toda persona para explicarse a sí misma en el conjunto de sus dimensiones, cuestión potenciada por la educación ética de los DD. HH., pues establece una secuencia del conocer, el hacer, el ser, el emprender, el sentir, el convivir juntos y el trascender, donde lo más importante ha sido, y a nuestro modo de ver sigue siendo, el reconocimiento de la dignidad del ser humano. Precizando de una vez, la lectura adecuada gravita en que el ser humano conoce la relevancia de los saberes y *praxis* de la complejización de los DD. HH., y al reconocerlo tiene muchísimas posibilidades de pensarlo

mientras para aprehenderlo tiene que aprender a desaprender. Según los razonamientos anteriores, se asume una idea de la dignidad humana con medios pacíficos, donde la ética prevalezca sobre la técnica, con conciencia moral, donde la cultura del ser prevalezca ante la cultura del estar en el mundo, se haga cotidiano el esfuerzo colectivo y solidario; en fin, donde las personas tengan reconocimiento por su dignidad y no por un precio, lo que se traduciría en una existencia humanizadora con paz duradera y más firme.

En el orden de las ideas anteriores, la dignidad de la persona humana es su grandeza, es el importe como la posición de riesgo de los DD. HH. Al mismo tiempo la polisemia de la dignidad como término hace que el ser humano persiga la aproximación a la trascendencia, a la sabiduría y a reconocer también su proyecto de infinitud en el universo, procurando un sorprendente sentido a su vivir.

Indudablemente, para ubicar en este momento la concepción de los DD. HH. los acontecimientos han demostrado en el devenir histórico de la humanidad que el solo hecho de que seamos seres humanos no acredita automáticamente que actuemos en un marco adecuado a esa condición, que lleva a manifestar el amor, la solidaridad, la fraternidad. Por el contrario, lo que impera es la práctica del egoísmo, el menoscabo de identidad personal, la masificación y despersonalización, se acude a una doble moral, que en la acción social de la cotidianidad opera en medio del cinismo, el terrorismo y similares.

Sin embargo, la idea de la dignidad humana en su sentido más radical, y en el más preciso

para delimitar el concepto de los derechos humanos, no puede interpretarse desde esta perspectiva, pues entonces estaríamos negando o, cuando menos, cuestionando la titularidad de estos derechos a quienes por defecto, inmadurez o deterioro no son, por cierto, sobresalientes ni capaces de ejercitar las superiores capacidades humanas, lo que en el fondo sería tanto como negarles su peculiar condición personal, su derecho a ser hombres y mujeres, a aspirar y a ser ayudados a alcanzar los mejores modos de vida que les quepa desarrollar.

Por tanto, la dignidad humana solo puede constituirse en el verdadero fundamento de los derechos y en la aspiración dinamizadora y alentadora de su evolución y extensión; cuando se conciba, como ya se ha señalado, ha de hacerlo en términos referidos al reconocimiento de que la condición humana y su pleno desarrollo tienen un valor intrínseco. A partir de este presupuesto, la manifestación jurídica de la dignidad se concretará en la protección necesaria para que cada persona pueda participar de un conjunto fundamental de derechos iguales para todos, así como se expresará para respetar y apoyar los particulares proyectos personales de vida que cada sujeto decida desarrollar participando en un horizonte común de humanidad.

El contenido de la idea de dignidad se irá conformando históricamente en la dinámica de los derechos humanos. Lo que hoy se conoce como *derechos fundamentales del hombre* es en realidad un concepto del mundo moderno que se va fraguando entre los siglos XIV y XVII, hasta consolidarse en el siguiente. La noción de la

dignidad, atribuible históricamente a la doctrina ética cristiana, al afianzar la primacía de la persona y sus derechos naturales e innatos, irá convirtiéndose paulatinamente en conciencia política, y, por tanto, alentadora del reconocimiento social y jurídico de la igualdad básica de los hombres y mujeres.

Con la aparición del Estado moderno asentado en el constitucionalismo, la separación de poderes, el poder del pueblo, etc., el siglo XVIII traerá consigo las primeras declaraciones de derechos, con una extensión aún limitada, que se plasma en textos como la *Declaración de Derechos del Buen Pueblo de Virginia*, de 1776, o la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, de 1789.

Como eje explicativo para recoger su evolución histórica a partir de estos momentos iniciales, suele ser habitual referirse a varias generaciones de derechos, cada una de las cuales pretenderá integrar las conquistas y superar la experiencia de las limitaciones de las anteriores. Los llamados *derechos de primera generación*, libertades civiles y políticas y garantías procesales, tal como se recogen en esas declaraciones de finales del siglo XVIII, representarán un logro frente a las pretensiones absolutistas del viejo orden. Estos derechos se inspiran en el ideal de la libertad, principalmente de la libertad de conciencia y la libertad religiosa, e incluyen aspiraciones como el derecho a la participación política, el derecho a garantías legales y juicio, el derecho a la propiedad privada, etc. Con el desarrollo de las ideas sociales, a finales del siglo XIX y principios del XX, la *segunda generación*

de derechos, derechos de igualdad, buscará corregir las distorsiones del liberalismo inicial.

El contenido de derechos humanos se amplía, para abarcar, junto con los anteriores, los derechos económicos, sociales y culturales: derecho al trabajo, a la vivienda, a la salud, a la educación...

De ahí, que el sustrato de los DD. HH. es su indivisibilidad, que forma una entidad sustentada en valores, que es social, educativa, ética, jurídica, política, económica y cultural, lo que hace imperativo la mirada compleja e interdisciplinar, en tanto forma de saber, y la interacción, que resulta manifestándose en la cotidianidad individual-colectiva durante la transición entre una y otra época. Significa entonces, que la educación en la ética de los derechos humanos incorpora saberes generativos de estrategias de conocimientos y orientaciones que pueden explicarse por medio de los siguientes elementos humanos: el ego, el alter ego y un ente real o imaginario, los cuales se manifiestan en las acciones singulares que trae la cotidianidad. Además, los DD. HH. por estar circunscritos a la persona humana, no son perceptibles o embarrables a través de un simple axioma.

Dado lo anterior, al denominarse “derechos” se sitúan en un horizonte más amplio, cual es el “derecho”, que debemos ir desafiando en la sociedad del riesgo e incertidumbre, cuyo dinamismo produce las transformaciones de un saber a otro de los derechos humanos, en la perpetua convivencia de las personas para conseguir la mayor suma de felicidad y bienestar posibles, parafraseando al Libertador, que lanzó esta ex-

presión en el Congreso de Angostura en 1819, y como una manera de dar cumplimiento a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde se deja claramente descrito el papel que juega la educación en el desarrollo del ser humano, por lo que establece que la educación y el trabajo son los procesos fundamentales (Art. 03).

Ahora bien, dada nuestra convicción de que la educación tiene como razón de ser el crecimiento espiritual de las personas, citamos las palabras de Jacques Delors (1997) al respecto: “La educación es uno de los principales medios disponibles para promover un desarrollo humano más profundo y armonioso, y para hacer retroceder la pobreza, la violencia, la exclusión, la ignorancia, la opresión, la guerra...”. Por tanto, los conocimientos y saberes que podamos adquirir del análisis de las principales vertientes filosóficas para el tratamiento de los derechos humanos y sus generaciones, permitirá enriquecer nuestro intelecto para la democracia, y en democracia participativa y protagónica: la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión.

3. La integración de las aspiraciones normativas en el conocimiento de la educación

La reflexión en torno a la educación, que desde la ética de los derechos humanos ha ido confi-

gurando la dinámica anterior, parte de un hecho evidente: la educación es uno de los derechos humanos producto de la conquista de los ideales sociales que supone el avance de la primera a la segunda generación, y, según proclama la Declaración Universal de 1948, la educación es también el derecho humano que tiene por misión la irradiación del resto de derechos a través de su enseñanza. Por eso, esta enseñanza forma parte de los proyectos permanentemente abiertos por los organismos internacionales. En consecuencia, sorprende que aún no se logre una extensión aceptable de la misma ni una adopción adecuada en los diseños curriculares.

En la convergencia de opiniones es claro que los derechos humanos son importantes desde un punto de vista educativo, pero muy pocos saben pedagógicamente qué hacer con ellos. Las razones de este desequilibrio es que una gran cantidad de docentes no se han percatado de que la sociedad ha cambiado, ni se han dado cuenta de que ahora habitamos en la segunda década del siglo XXI, tampoco advierten cuán variadas son las concepciones en educación, en ética y derechos humanos, y que estamos en una transición de una a otra época que genera desasosiego, desconcierto, por lo que hay que revisar las notas tomadas hasta ahora en DD. HH. Entre ellas es posible tratar de proferir sin homogeneizar, y respetar la diversidad sin convalidar como valor absoluto un puro y simple catálogo de los DD. HH., en otras palabras, ahora interesa destacar la necesidad de reintegrar al observador de los DD. HH. en su tarea, en una relación dinámica vincular sujeto-objeto, con la aprehensión de la

afectación mutua. Esto nos lleva a transitar por espacios interdisciplinarios y a la construcción de miradas transdisciplinarias dentro del proyecto de una sociedad que se renueva revelando y abriendo las puertas en la cotidianidad a la dignidad humana, que en su práctica diaria deje ver el amor, la libertad, la igualdad, la solidaridad y la fraternidad, y donde las distinciones sociales emanen y se fundamenten en la utilidad común.

Ahora bien, se plantean complicaciones especialmente en una época de disolución de los grandes metarrelatos y quiebra de un sentido unitario del tiempo, tal como lo plantea Jover (2004):

Pueden llevar a dos posturas igualmente insatisfactorias para la pedagogía. La primera, es esconderse tras la pretendida asepsia de un discurso tecnológico, como si estas cuestiones no tuviesen que ver con ella. La segunda, es replegarse en lo que se han llamado los otros lenguajes de la educación (p.45).

A nuestro modo de ver, la primera salida, de elusión tecnológica, entiende el conocimiento pedagógico como un conocimiento sobre los medios más eficaces para alcanzar fines dados, los cuales no forman parte de su ámbito de interés, ya que estos vienen fijados por los marcos normativos generales, las opciones personales o el clima de los tiempos.

Frente a esta suposición, desde el conocimiento político se sabe que “la democracia degenera cuando se convierte en un mero marco o técnica impersonal de convivencia y deja de ser una cuestión de actitud, una <<forma de vida>>” (Walzer, 2002 p.44), que requiere ser

redescubierta y llevada a la práctica de nuestras actividades cotidianas. Y desde la experiencia pedagógica cotidiana se conoce la transmisión de los valores implícitos en los fines, lo que requiere la reflexión, el compromiso y el convencimiento del educador para ser proyectados en sus acciones.

Además, supone negar la especificidad del conocimiento pedagógico, identificarlo sin más con el conocimiento acerca de las finalidades generales de la vida (Tourinán, 1997, pp.69-72). Pero es también verdad que restringirlo en exceso supone considerar que “... todas las cosmovisiones básicas y normas morales esenciales para los propósitos de una pedagogía práctica son asumidas como válidas y no son sometidas a cuestionamiento renovador o explicación...” (Brezinka, 1992, p.215). Esta afirmación es pertinente si acredita que el conocimiento pedagógico no crea él mismo las aspiraciones ético-políticas generales que inspiran la actividad educativa. Pero es errónea si implica que dicho conocimiento no tiene nada que decir sobre la determinación de los propósitos específicamente pedagógicos de esa actividad.

Entre las finalidades ético-políticas generales y su determinación como fines de la educación queda un amplio campo de elaboración pedagógica, que no se limita exclusivamente a su concreción en función de factores contextuales de tipo psicológico o sociológico, sino que incluye también la discusión sobre la cualidad formativa de dichas finalidades, esto es, sobre su concreción como *efectos a conseguir en la estructura*

de pensamiento, decisión y acción de la persona que se educa.

Durante los últimos 19 años hemos tenido cierta constatación empírica acerca de la conveniencia de tener más en cuenta este lado del conocimiento de la educación. En las experiencias sobre la enseñanza de estos derechos, se ha observado que los docentes

suelen ser muy imaginativos, al momento de planear actividades apropiadas a los distintos niveles de enseñanza y áreas curriculares para realizar, verbigracia, en el día de los derechos humanos. No obstante, declaran tener bastante más problemas para insertar tales actividades dentro de una intencionalidad educativa, [(...) y se manifiestan] muy abiertos a cualquier sugerencia que [(...) se les haga] al respecto (Gil & Jover, 1998).

Esta dificultad les lleva a diseñar actividades muy creativas, pero en las cuales la relación con los derechos humanos se suele producir en el nivel del contenido, verbigracia, leer una poesía sobre los derechos, hacer un mural con los artículos de la Declaración Universal, pero no en el de la finalidad; es decir, se realizan sin tener muy claro qué es lo que se pretende conseguir concretamente con esas actividades, como especificación del fin general de educar para los derechos humanos.

A nuestro modo de ver hace falta el paso intermedio entre la finalidad ético-política general de los derechos humanos y las actividades que se proponen. Ese paso intermedio es la determinación de la cualidad pedagógica de dicha finalidad, que debe proyectarse intencionalmente

en las acciones, y que no es independiente de la discusión sobre el sentido de esos derechos.

La segunda salida, de despedagogización postmoderna, está hoy día más instalada que la anterior en el discurso académico. Quienes se sitúan en ella afirman que ya no es posible la justificación de ningún criterio normativo; y en consecuencia, a la educación solo le cabe desvanecerse en una especie de relación difusa en la que nadie busca nada de nadie, en un "...mercadillo donde cada cual escoge lo que se le antoja en función de unas modas que se saben pasajeras..." (Parker, 1997, pp.139-159). La pedagogía abandona la pretensión de conocimiento maduro, para perpetuarse en una seductora adolescencia.

Ahora bien, solo desde una actitud hipócrita, o desde la comodidad del que escribe atrincherado en su ambiente geográfico determinado sin ningún compromiso de acción, puede mantenerse una ausencia de criterios normativos y orientadores que implicaría tener que aceptar que la miseria y la sumisión valen lo mismo que la calidad de vida y la libertad, aduciendo, quizás, que esos conceptos reflejan simplemente los valores occidentales; por lo tanto, no se puede demostrar su validez general.

Para quienes pensamos que la capacidad de diálogo racional y la educación aún tienen sentido, no hay inconveniente en reconocer las dificultades que plantea el intento de fundamentación de los ideales normativos. Como en cualquier otra actividad práctica, la urgencia de la tarea educativa impone sus propias exigencias. Educar es precisamente ayudar a la

transformación, a la trascendencia, contribuir al cambio de cada cual; en fin, ayudarlo a elaborar su propia respuesta. Pero ello presupone dos condiciones básicas: en quienes educan y en quienes escriben e investigan para quienes educan.

De estas condiciones, la primera es la confianza en la capacidad (en sentido moral más que psicológico) de las personas que educamos, para alcanzar esa respuesta; dicho de otra manera, la disposición para "...creer que el promedio de los seres humanos es más decente de lo que las inquietantes páginas de la historia reciente hacen suponer..." (Jackson, 1997, p.446). La segunda condición, corolario de la anterior, es el convencimiento de que no todas las opciones valen lo mismo, de que algunas pueden sustentarse mejor que otras, y si no podemos llegar a estar de acuerdo en todo, lo que nadie piensa que sea un objetivo adecuado para la educación, confiamos en que, sin renunciar a sus diferencias, los individuos pueden compartir algunos criterios que estructuran su modo de vida en común.

4. Aportaciones pedagógicas de la ética de los derechos humanos

La ética de los derechos humanos nos ayuda a diseñar intencionalidades educativas que trasciendan lógicas demasiado particularistas. La pretensión de universalidad de los DD. HH. no se refiere tanto a los valores que encarnan como a que estos *avaloran la condición humana* en su expectativa de felicidad.

La ética de los DD. HH. radicaliza el proyecto educativo, lo saca de su habitual ensimisma-

miento miope centrado en la condición de participantes, menores, ciudadanos, hijos, hijas, etc., para situarlo, como dirían los escolásticos, en el fin final de la educación: ¿eres más humano?, ¿tratas a los demás más humanamente?

La ética de los DD. HH. es hoy la propuesta relativamente más consolidada y consensuada sobre la condición humana. "Debería considerarse así la posibilidad de que se convirtiera en la primera lección para nuestros alumnos, donde se les mostrase lo que somos y lo que queremos seguir siendo" (Gil & Reyero, 2002, p.12).

A nuestro modo de ver, es realmente nefasto para la educación que nuestros escolares y estudiantes no oigan nada acerca de quiénes somos como personas, como seres humanos, y a qué podemos y queremos aspirar..., más allá de asistir a un concurso televisivo. La tarea más difícil de un educador consiste en animar a los participantes o aprehendientes a que no se conformen con la mediocridad, a que aspiren a lograr, desde su condición humana, horizontes biográficos más valiosos; de ahí que toda ética es un espejo de lo humano y toda historia de la ética es un espejo de nuestros intentos de humanización. Pues bien, la ética que emerge del dinamismo de los DD. HH. puede actuar como un *espejo* frente a nuestros aprehendientes, para ayudarles a verse como son y cómo pueden llegar a ser.

En definitiva, la lectura ética de los DD. HH. puede contribuir decisivamente a dar un sentido a la búsqueda de la propia identidad, al aportar a la historia y al presente de la esencial condición humana, desde la que nos consideramos más humanos y tratamos de manera más humanizada.

En este orden de ideas, debemos reiterar que educar es ayudar o guiar para que los seres humanos sepan mantenerse y cambiarse. *Ergo*, la educación es en rigor una invitación entusiasta a ser de otro modo, a alcanzar las posibilidades humanas no logradas, pero alcanzables.

Ahora bien, la ética de los DD. HH. ofrece a los educadores el horizonte crítico necesario para saber armonizar sus funciones conservadoras y transformadoras. Estos derechos reflejan los valores humanizadores esenciales que han de ser conquistados y conservados una y otra vez por cada nuevo sujeto en formación. Pero, simultáneamente, esos derechos han de ser contemplados y proyectados como horizontes dinámicos de valor, de transformación.

Partiendo de lo anterior, esa lectura transformadora y revolucionaria de la ética de los DD. HH. en la educación, como expectativa en constante dinamismo de criterios de valor, tiene otra aportación enriquecedora para la pedagogía y andragogía a través de la propia ética del educador. La perspectiva radicalmente humana y humanizadora del contenido ético de los DD. HH. permite rechazar sin reservas ciertas prácticas formativas que siguen operando: algunos estilos de castigos, modos de manipular las relaciones educativas, entre otras, por mucha aceptación que tuvieran en su día, y por muy eficaces que hayan sido para el logro de ciertos objetivos.

Pues bien, hoy día los diseños curriculares que afianzan los DD. HH. estructuran el tema en las consiguientes competencias: conceptuales, procedimentales y actitudinales, que apuntan hacia la proposición de elaboraciones desde una

perspectiva humanizadora que resulta congruente con la visión de los derechos humanizados. Así, las actitudes asociadas al relativismo, autonomía y negociación denotan la superación de verdades incondicionalmente aceptadas en las relaciones entre el docente y los aprehendientes; o en general, entre el Estado y su población.

La demarcación como horizonte de transformación crítica y de duda permanente queda abierta para los docentes más allá de modas o presiones políticas y científicas: ¿Qué prácticas educativas estamos desarrollando hoy, aquí y ahora, con total seguridad de criterios morales y pedagógicos, que mañana puedan ser cuestionadas como prácticas atentatorias contra los derechos de la infancia?; ¿lo que estoy haciendo y diciendo, y cómo lo hago y cómo lo digo, respeta realmente su dignidad humana?; ¿qué ideas y supuestos sobre la educación me acercan o, en su caso, me alejan de favorecer el desarrollo humanizador de los aprehendientes?; ¿estoy cumpliendo adecuadamente mis deberes morales con ellos?; ¿estoy ayudándoles realmente a ser más humanos y a tratar más humanamente a los demás?; ¿les estoy animando a ser más libres, más justos, más solidarios...?

Otra de las aportaciones, muy relacionada con la anterior, lo que la educación puede realizar con las nuevas generaciones desde la ética de los DD. HH., estriba en enseñar a los aprehendientes el significado y alcance moral de la *igualdad intrínseca de todos los seres humanos*. La adecuada comprensión y asimilación de esta expectativa sociomoral puede contribuir decisivamente, a su vez, a formar una idea de lo hu-

manamente justo que capacite a los sujetos para aprehender las diferentes situaciones de injusticia y maltrato humano allí donde ocurran.

El reconocimiento de la igualdad humana, como contenido cultural y actitudinal de enseñanza, debe centrarse en torno al concepto de *dignidad humana* porque no nos basta que los estudiantes aprehendan un dato antropológico, sino que reconozcan un criterio de valor ético, criterio que permita juzgar diversas situaciones en las que aparezca el significado del ser humano. La experiencia muestra que para enseñar las diferencias no hace falta una intencionalidad sistemática: los contextos culturales no formales e informales de convivencia ya facilitan este acercamiento, es un aprendizaje empírico, visual y hasta sentimental. Mientras que toda competencia actitudinal de la educación es una adquisición que requiere procesos más sistemáticos, pues se opone o, por lo menos, carece de apoyo empírico, visual. Sin embargo, cabe justificar que el logro del respeto a las diferencias requiere el aprendizaje de esa igualdad básica entre los seres humanos.

La ética de los DD. HH., centrada ahora en la idea de la dignidad humana, tiene que considerarse; entonces, desde una perspectiva pedagógica armoniza, por un lado, lo universal, lo particular y lo glocal, esto es, el valor de todo ser humano, el valor de cada ser humano y de cada proyecto de vida en cualquier contexto.

La dignidad humana y su protección a través de los DD. HH. nos proporcionan un criterio o expectativa de moralidad que es a un mismo tiempo universal, particular y glocal: *El derecho*

a ser mujer u hombre y a ser tratado humanamente. A nuestro modo de ver, el derecho a ser mujer u hombre es un criterio moral universal porque abarca a todos los seres humanos, indistintamente de su género, en lo que tienen más de común: su inacabamiento. Por otra parte, es un criterio moral particular y glocal, porque el derecho a ser humano (la tarea de hacernos) es una empresa en la que somos insustituibles: se concreta en voluntades individuales que expresan con mayor o menor empeño su capacidad de valorar, de reinterpretar la herencia recibida, de acuerdo con los intereses y necesidades personales en un contexto determinado.

A su vez, el sentido universalista, particular y glocal del derecho a ser humano permite descubrir así un ideal común de humanidad en tensión dialéctica con un ideal del enfoque particular contextualizado. Quien es consciente de esta tensión, también lo será de la responsabilidad individual de mantener su ideal del *yo contextual* sin esperar la intervención del Estado, de las instituciones o de los grupos sociales. Quien es consciente de esa tensión, también lo será de la responsabilidad común con otros individuos de saber valorar el empeño de otros ideales del *yo* distintos y hasta opuestos al propio, por su colaboración en elaborar nuevos ideales de humanización.

Por tanto, necesito de los otros y de las otras con sus particulares formas de querer ser humanos, para que mi tensión particular –mi historia particular– entre el ideal del *yo* que quiero darme y el ideal común de humanidad que diviso no lleguen nunca a identificarse, esto es, ni llegar a

absolutizar tampoco las formas de vida actuales, que es la enfermedad de la miopía existencial; es decir, no vemos que no vemos; en otras palabras, cuando somos ciegos a nuestra ceguera.

La idea de la dignidad humana, como presupuesto radical de la ética de los DD. HH. puede, así, suscitar efectos educativos muy deseables cuando la integramos transversalmente en el currículum educativo. Según nuestro modo de ver, es necesario que a través de los distintos aprendizajes curriculares, los aprehendientes destaquen *el valor preeminente del ser humano en los productos, procesos y aplicaciones del progreso científico, tecnológico y humanístico*. La ética de los DD. HH. permite a los educadores compartir saberes con los aprehendientes, situando a la persona como un fin y no como un medio en la toma de decisiones, y esto significa reconocer su valor moral, su dignidad humana.

Desde la idea de la dignidad humana, es posible incorporar el aprendizaje de tratar a los demás como lo más valioso que existe, aprehender a situar a la persona en el centro de todas las valoraciones, aprehender a actuar de <<tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra>> (Jonas, 1994, p.40).

CONCLUSIONES

Queremos terminar estas reflexiones con lo que se considera una aportación básica, para saber situar correctamente todo lo dicho en torno a la educación desde la mirada ética de los derechos humanos. En concreto, se trata de no con-

fundir, como suele hacerse cuando alguna nueva propuesta nos entusiasma, la parte con el todo, el todo con la parte o la parte con las partes, lo que debe emerger en época por nacer es la acción hologramática. Según nuestro entender, no cabe duda de que la visión ética contenida en las declaraciones y textos de Derechos Humanos nos ayuda a desarrollar una mejor acción educativa, que recursivamente refuerce y consolide la materialización de los DD. HH. como una acción dada y no demandada.

En consecuencia, no es una exageración considerar que los educadores mantienen una mirada ética sobre la educación, esto es, sobre las bases comprensivas de la condición humana y el valor de su dignidad cuando atienden a los valores o fines de las grandes declaraciones de derechos humanos. Por eso es imprescindible que quien aspire a ser un buen educador lea y analice el alcance ético de estas declaraciones, pues le van a propiciar unos sólidos pilares de intenciones educativas. Pero no debemos tampoco pasar por alto que estos derechos no abarcan todas las obligaciones morales de un educador. Por muy ajustado que pueda ser el comportamiento del docente con todos esos textos legales actuales y futuros, ello no le impide poder ser radicalmente injusto. A los educadores, es evidente, no nos basta atenernos solo a la legalidad vigente..., pero tampoco cerrar nuestras inquietudes morales en la ética de ningún código.

Los derechos humanos concretan históricamente la común aspiración humana a alcanzar mejores modos de vida, lo que los clásicos lla-

maban felicidad, y el sentimiento de repugnancia y temor ante el poder con que se expresa la barbarie. En tanto que realidades sustantivas e históricas, como hemos visto, constituyen un escenario dinámico que se va adaptando a las nuevas situaciones, necesidades y demandas. Las limitaciones de una convivencia basada como único criterio en la libertad individual hicieron nacer los derechos prestacionales, mientras que la comprensión cultural más completa y adecuada del significado y la formación de la identidad ha llevado a complementar las libertades y derechos de las personas con los derechos de los pueblos.

El fin primordial de la educación es ayudar o guiar para que los seres humanos sepan mantenerse y cambiarse. En rigor, la educación es una invitación entusiasta a ser de otro modo, a alcanzar las posibilidades humanas no logradas pero alcanzables. En este orden de ideas, la perspectiva radicalmente humana y humanizadora del contenido ético de los DD. HH. permite rechazar sin reservas ciertas prácticas formativas que siguen operando: algunos estilos de castigos, modos de manipular las relaciones educativas, entre otras, por mucha aceptación que tuvieran en su día, y por muy eficaces que hayan sido para el logro de ciertos objetivos. Pues bien, hoy día los diseños curriculares que afianzan los DD. HH. estructuran el tema en tres tipos de competencias: conceptuales, procedimentales y actitudinales, que apuntan hacia la proposición de elaboraciones desde una perspectiva humanizadora que resulta congruente con la visión de los derechos humanizados.

REFERENCIAS

- Arenal, C. (1989). *La noción de paz y la educación para la paz, AA. VV.: Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Bobbio, N. (1982). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona: Gedisa.
- Borrelli, M. (1984). Diritti umani e metodologi per la pace. En IPRI, *Se vuoi la pace educa alla pace*. Turín: Abele.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Cassin, R. (1974). *Les droits de l'homme. Recueil des cours de l'Académie de Droit International de La Haye*, 140.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, marzo 24). *Gaceta Oficial*, 36.860 (Edición extraordinaria 5.453).
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Ediciones Unesco.
- Gil, F. & Jover, G. (1998). La experiencia de los derechos en contextos de aprendizaje escolar: una investigación a través de las nuevas tecnologías. *Revista Española de Pedagogía*.
- Gil, F. & Reyero, D. (2002). Educación y derechos humanos: fundamentación antropológica y normatividad pedagógica. En E. López-Barajas & M. Ruiz Corbella (Eds.), *Educación, ética y ciudadanía*. Madrid: UNED.

- Jackson, G. (1997). *Civilización y barbarie en la Europa del siglo XX*. Barcelona: Planeta.
- Jonas, H. (1994). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Jover, G. (2004). Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia (España): Universidad de Valencia.
- Marina, J. A. & Válgoma, M. de la (2001). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.
- Parker, S. (1997). *Reflective Teaching in the Postmodernity World*. Buckingham/Philadelphia (EE. UU.): Open University Press.
- Touriñán, J. M. (1997). *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- Tulián, D. C. (1991). *Los derechos humanos. Movimiento social, conciencia histórica, realidad jurídica*. Buenos Aires: Humanistas/La Colmena.
- Walzer, M. (2002). *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza.