

January 2010

Educación en Derechos Humanos. Consideraciones para su comprensión en el panorama histórico actual

Andrés Argüello Parra
mouneriano@yahoo.es

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Argüello Parra, A.. (2010). Educación en Derechos Humanos. Consideraciones para su comprensión en el panorama histórico actual. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 109-119.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Educación en Derechos Humanos. Consideraciones para su comprensión en el panorama histórico actual¹

Andrés Argüello Parra*

Recibido: 15 de julio de 2009

Aceptado: 31 de enero de 2010

Resumen

En los últimos tiempos, la Educación en Derechos Humanos ha cobrado nueva pertinencia social como un modo de orientar el carácter ético de los procesos pedagógicos, particularmente en países devastados por la violencia, y, en general, en un mundo que se enfrenta a inéditas amenazas contra un proyecto compartido de existencia y humanización en medio de las constantes transformaciones histórico-sociales que afronta. En el presente artículo se aborda la Educación en Derechos Humanos desde dos perspectivas fundamentales. Por un lado, la necesidad de revisar los procesos educativos a la luz de las directrices de los Organismos internacionales en la materia; y, por otro, la cuestión ética que implica asumir *existencialmente* las realidades de reconocimiento y promoción del otro.

Palabras clave: educación en Derechos Humanos, perspectiva normativa, revisión pedagógica, ética de la alteridad, implicación biográfica.

Abstract

Nowadays, the Human Rights Education has gained new social relevance as a way to guide the ethical nature of educational processes particularly in countries devastated by violence, and, in general, in a world that is facing unprecedented threats against a shared project of existence and humanizing in the middle of the constant historical-social transformations that faces. This article deliberates about the Human Rights Education from two fundamental perspectives. On the one hand, the need to review educational processes in the light of the guidelines of the international Organizations in the field; and, on the other hand, the ethical issue that involves assuming, in the own biography, the realities of recognition and promotion of the other.

Keywords: Human Rights Education, policy perspective, pedagogical review, otherness ethic, biographical involvement.

¹ Origen del artículo: Adaptación de los referentes teóricos de la investigación "Perspectiva ética de la alteridad en la Educación en Derechos Humanos. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen", realizada por el autor en la Universidad Nacional Autónoma de México.

* Colombiano. Licenciado en Educación con especialidad en Estudios Religiosos de la Universidad de La Salle. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Candidato a Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: mouneriano@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

El tema de la Educación en Derechos Humanos (EDH) se ofrece en las sociedades contemporáneas como uno de los soportes de la fundamentación ética de la pedagogía. En efecto, su acentuada actualidad se nutre de las recurrentes amenazas a la conservación, integridad y desarrollo del ser humano generadas en la misma humanidad; un estilo de “antropofagia moral” donde el hombre se ha ido convirtiendo en devorador de su semejante, animado por la búsqueda exclusiva de un interés privado que parece cada vez más desmedido.

De esta manera, es posible apreciar, de modo especial en el transcurso del siglo XX y en la primera década del XXI —que va culminando—, cómo las hecatombes éticas de la humanidad se han hecho patentes en la barbarie de las guerras mundiales y el Holocausto, los genocidios y más recientemente, el terrorismo mundial, el auge de la zozobra por el armamentismo nuclear, el deterioro medioambiental, el resurgimiento de los totalitarismos en los regímenes de Estado, las crisis económicas y su derivada acentuación de las brechas sociales y un largo etcétera de acontecimientos que han hecho patente una progresiva vulnerabilidad de lo humano en la medida en que la vida de las sociedades se hace compleja.²

Ante tales situaciones en el tiempo histórico actual, parece apremiante sostener que ninguna acción social puede permanecer al margen de las responsabilidades éticas provenientes de las necesidades que cada contexto reclama en torno a la conservación, cultivo y promoción de lo humano (Morin, 2001).

En este panorama, los derechos humanos emergen como un mecanismo político regulador que, desde una postura liberal de la ciudadanía, salvaguardan un modo de ordenamiento ético que se funda en la defensa y protección de las libertades individuales. No obstante, para el interés de este trabajo, no abordaremos el tema de los derechos humanos como concepto aislado sino su aparición o, mejor aún, su posibilidad en el horizonte del

pensamiento y la praxis educativa en el marco de una singular ejercitación ética. Para ello presentaremos dos grandes perspectivas de análisis que se han de articular para una orientación deseable e íntegra de la educación que favorezca alcances más convenientes y realizables en la consecución de sus propósitos éticos.

El primer plano, que denomino “perspectiva normativa”, reconoce la confluencia de tradiciones, estilos de pensamiento, documentos, declaraciones, etc., que plantean, desde el orden teórico-conceptual, la conveniencia de una EDH dentro de los patrones universales de comprensión social; es decir, partiendo de los contextos marcados por las crisis éticas mundiales se considera prioritario el establecimiento de líneas de formación y análisis que dispongan una ciudadanía afianzada en ciertos valores morales que permitan la convivencia en libertad y respeto por el *otro* en su diferencia.

En segundo lugar, presentaré una propuesta de “perspectiva ética” de la EDH que, sin desconocer el lugar conceptual del plano normativo, se entiende como realización efectiva y concreta de las finalidades en una suerte de *implicación biográfica*, esto es, como integración existencial de los individuos con el contenido de sus proposiciones.

PERSPECTIVA NORMATIVA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

La EDH ha cobrado una vigencia inusitada en el curso de los últimos años. Aunque no se pretende detallar aquí su evolución histórica, que no ha sido lineal ni unívoca, sí es preciso identificar algunos elementos que, no sólo parecen mantenerse en los distintos momentos de su conformación sino que han cobrado nueva complejidad al tiempo que están trazando nuevos desafíos. Se trata fundamentalmente de dos movimientos relacionados en su conceptualización, aunque no siempre integrados en su ejecución: por una parte, el cultivo de las *políticas educativas* de la EDH y, por otra, su progresiva *consolidación pedagógica*.

² Desde el horizonte de la sociología se han realizado importantes contribuciones en este sentido destacando, entre otros, los trabajos sobre sociedad del riesgo global de Ulrich Beck y sobre la incertidumbre de los tiempos contemporáneos de Zygmunt Bauman, entre otros.

En torno a la primera cuestión, se encuentra el importante papel de los organismos internacionales (regionales y transnacionales) que han mantenido por décadas, dentro de sus agendas en convenciones, declaraciones y recomendaciones, el tema del conocimiento, respeto y divulgación de los derechos humanos mediante ejercitaciones pedagógicas. Es el caso de los instrumentos jurídicos internacionales (globales) vertebrados por la Organización de Naciones Unidas (ONU) y por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Por su parte, en el ámbito internacional-regional son representativos los impulsos de entidades como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Organización de Estados Americanos (OEA).

Es interesante notar que todos los pronunciamientos y elaboraciones teóricas de aquí emanados³ dan cuenta de la sentida preocupación por una convivencia humana que manifieste la primacía de la justicia y la reducción de la violencia para el mayor número de pueblos e individuos. Se trata de un ideal de mundo que se fundamenta en una manera diferente de pensar y organizar la sociedad y la educación con respecto a ella, es decir, en un modo de realización de los procesos pedagógicos que no sólo considere el conocimiento como herramienta de adaptación a la producción laboral en escenarios de mercado, sino como dispositivo para la evolución de la conciencia, el pensar crítico y el compromiso socialmente responsable.

Desde el punto de vista de estas formulaciones normativas vale precisar, entonces, que “la educación en la esfera de los derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y moldeando actitudes” (Mestre, 2007: 141).

De igual modo, desde un punto de vista similar, “esta educación con vocación internacional, combinando el aprendizaje, la información, la formación y la acción, pretende el adecuado desarrollo intelectual y afectivo

de las personas a través de métodos que contribuyan a fomentar cualidades, actitudes y capacidades que lleven a: 1) Adquirir una comprensión crítica de los problemas mundiales; 2) Resolver conflictos de manera pacífica; y 3) Desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos más desfavorecidos” (Tuvilla, 1998: 233).

En el trasfondo de estas conceptualizaciones es preciso resaltar otros aspectos. Por una parte, el sentido amplio en que conviene asumir la idea de educación, es decir, apostar por la superación de un esquema cerrado que reduzca lo educativo a lo escolarizado. Aquí, más bien, se quieren destacar las finalidades de tipo histórico y político inherentes a la naturaleza social de la educación. Por ello, el espíritu normativo de los derechos humanos, en lo referido a su disposición pedagógica, no puede reducirse a una cuestión de corte asignaturista sino acentuar la búsqueda creativa de alternativas para la formación ciudadana abierta al mayor número de individuos y continuada en las distintas etapas de desarrollo de una sociedad.

El tópico que vertebra este *corpus* normativo es la connotación esencialmente ético-política que subyace en estas teleologías —finalidades sustantivas— pedagógicas. En efecto, ninguna de las pretensiones o motivos de la EDH parece inscribirse como correlativa con un orden tecnocrático de orientación social, pues de suyo procuran la consolidación de modos de vida integradores y, a la vez, diferenciados, que afronten las cuestiones más acuciantes de la sociedad plural y deseablemente democrática.

Del mismo modo, junto a la consideración ética que propugna la formación de ciudadanos como agentes que se hacen conscientes de su responsabilidad social y comunitaria, aparece el alcance político que pretende la *formación del sujeto de derechos*. En este punto se patentiza el vínculo liberal con los orígenes de los derechos humanos y su fundamento en la autonomía ilustrada como criterio básico en la constitución de individuos capaces de hacer exigibles sus derechos

³ Entre tales manifestaciones puede destacarse el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2005 en adelante); la Declaración y Plan de Acción de Viena, en el marco de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993); la Conferencia Internacional de la Educación, Ginebra (1994); la Conferencia General de la Unesco, París (1995); la Declaración de Mérida (1997) y los trabajos continuados en las últimas décadas del Instituto Interamericano de Derechos Humanos de San José, Costa Rica.

mediante el uso crítico de la razón y el juicio analítico de situaciones.

La formación del sujeto de derechos se entiende, entonces, como la tarea política ilustrada por excelencia que abarca el ámbito coyuntural de la participación en los asuntos colectivos, por una parte; y, por otra, el ejercicio público de las libertades. La complementariedad de estos dos ámbitos reside en el individuo que, al mismo tiempo que puede exigir sus derechos particulares, se reconoce sujeto político (la *polis*, en sentido amplio), un individuo que participa de las realidades públicas y toma parte activa en las cuestiones sociales que a todos atañen.

El supuesto de esta dinámica es que la formación del sujeto autónomo de derechos favorecerá el ascenso a niveles superiores de conciencia moralmente responsable. Precisamente aquí se contiene el que podría considerarse objetivo principal de la EDH, contenido en las formulaciones mismas de su cuerpo normativo: la cuestión central de la EDH apunta al establecimiento de modos de vida deseables que favorezcan la convivencia en sociedades de creciente complejidad y diversidad, para lo cual se ha de centrar en las tareas inherentes a la expansión de conciencia de los sujetos.⁴

Así, la pretensión de perfeccionamiento de una sociedad se relacionaría esencialmente con el progreso de las mentalidades y posturas ante la vida, de las que los individuos sean capaces ante sus propios contextos de devenir sociocultural. Este desafío es resumido por Magendzo al expresar que “el sentido último de la educación en derechos humanos es constituirse en un factor central de la democratización y modernización de nuestras sociedades” (Magendzo, 2006: 27).

Desde tal perspectiva, la EDH defiende, de modo contrario a las expresiones de un paradigma tecnológico, que la evolución de las sociedades no es un asunto meramente relacionado con el avance científico-tecnológico y el ensanchamiento de capitales financieros, pues estructura la creación de una propuesta política

que exige el favorecimiento de condiciones de vida afianzadas en un orden ético sostenido por la justicia y la equidad diferenciada en las oportunidades de atención y promoción de los derechos humanos. Tal favorecimiento de condiciones reales y sus alcances al mayor número de pueblos e individuos son la base de la segunda tipificación de la EDH que aquí hemos llamado “perspectiva ética”.

Es posible determinar, entonces, un cuerpo teórico y legal recogido en diversidad de documentos internacionales sobre la EDH, vinculado a las múltiples y crecientes expresiones de vulnerabilidad de lo humano.

Se constituye, pues, una preocupación vigilante por las políticas públicas relativas a la educación en la esfera de los derechos humanos que sintonizan con los procesos históricos más acuciantes en torno a los grandes problemas contemporáneos. Como lo señala la Declaración de México (2001), se trata de impulsar una educación que atienda la memoria histórica para favorecer el “nunca más”, el mismo imperativo moral prioritario anticipado ya por T. Adorno (1998), al enfatizar que la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación, al punto que cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con tal principio: que Auschwitz no se repita.

Pero el ejercicio educativo de los derechos humanos no ha sido impulsado sólo por las organizaciones reconocidas a nivel mundial en esta causa. En los últimos años, se ha venido consolidando el rol de las asociaciones civiles u organizaciones no gubernamentales (ONG) en el plano de la protección y defensa de derechos humanos en poblaciones particularmente vulnerables como son los pueblos indígenas, las mujeres, las minorías étnicas, sexuales, nacionales o religiosas.

Precisamente en este punto se ubica el surgimiento de nuevos actores sociales de la EDH ubicados en una perspectiva que entiende la educación como responsabi-

⁴ La idea de conciencia como aquí se entiende es la capacidad del individuo para representar su historia vital y sus raíces socio-culturales mediante un ejercicio de razonabilidad que permita la circunspección de oportunidades, la ponderación de recursos tendientes a la cualificación constante del fenómeno humano y la evaluación de situaciones.

lidad social y participación pública con sus consecuentes implicaciones en la transformación de los paradigmas educativos tradicionales. De hecho, la consolidación pedagógica de la EDH —otra dimensión implícita en esta visión normativa— ha supuesto un lento proceso de transformación y seguimiento de los grandes principios que direccionan cualquier propuesta educativa en lo concerniente a nuevos métodos, ponderación de recursos, revisiones curriculares, etc. Aunque no existe una sola manera de fundamentar la EDH, algunos han encontrado que este proceso de ajustamiento educativo puede ser articulado desde elementos de la llamada “pedagogía crítica” (Conde, 2006: 148).

La primera afinidad tal vez venga cifrada en el hecho de que, como se mencionó anteriormente, la EDH no aparece ceñida con exclusividad al ámbito formal-escolarizado. En efecto, sus planteamientos son considerados tanto para la educación en general como para el sistema escolar formal. Si bien la EDH debe estar presente en todas las instancias de la escuela, desde el sistema básico hasta la educación superior, también ha de incursionar en la vida cotidiana de las sociedades, ser inoculada en el devenir de cada comunidad organizada: en los movimientos sociales y populares, en las diversas organizaciones no gubernamentales, en los clubes, iglesias, sindicatos y principalmente en los medios de comunicación (Gorczewski y Tauchen, 2008: 73).

Ahora bien, dado que los agentes educativos de los derechos humanos se convierten en actores que intervienen en los diversos escenarios de la vida de los pueblos y comunidades, el ejercicio de la razón crítica constituye un modo capital de participación que favorece tanto la función transformativa de la escuela como la naturaleza educadora de la sociedad. Por ello es oportuno dar una mirada al planteamiento de Adorno sobre el papel de la crítica dentro de la educación moral y el ejercicio de su función pública.

Para Adorno (1998: 95), la educación que alimenta el clima moral del “nunca más” parte de la *consecución de una conciencia cabal* políticamente exigida. Sin pretender la simple transmisión de conocimientos o una formación idealista de personas, Adorno se centra en la urgencia de procurar *conciencia de la realidad* a lo

largo de la vida como fundamento para una adecuada comprensión de los fenómenos que afectan, desde su entraña misma, el cultivo y desarrollo de la dignidad humana. En ese contexto, el autor suscribe la idea de Suchodolski en torno a la educación como preparación para la superación constante de la alienación que ha de entenderse no sólo en el plano de las dominaciones de tipo estructural, sino de las subyugaciones del espíritu que encubren la posibilidad de la barbarie en las falacias de la ideología. En este orden de ideas se entiende mejor la conexión de una perspectiva crítica de la pedagogía con la Educación en Derechos Humanos, cuya praxis ética parte de una conciencia interrogadora capaz de considerar el mayor número de aristas en el análisis de los acontecimientos del mundo donde se juega el curso de la existencia.

De esta manera, la relación de la EDH con posturas de la pedagogía crítica podría responder a la necesaria articulación entre las implicaciones de una formación valoral y el ejercicio de un modo particular de ser ciudadano en una sociedad que ampare la dignidad humana. Por ello no se entendería un diseño pedagógico de la EDH desde un modelo transmisionista o tradicional de enseñanza, esto es, desde un sistema escolar clausurado a todo nuevo valor de la experiencia personal y social, tal como ha cuestionado Larrosa:

En su búsqueda de la certeza, la ciencia moderna hace de la experiencia el método del conocimiento, la vía segura que conduce al saber. En su búsqueda del modelo del aprendizaje natural, la pedagogía moderna hace de la experiencia algo permanentemente controlado y tutelado, algo que está ya previsto en la secuencia previsible del desarrollo. En ambos casos, se expulsa la singularidad y la pluralidad de los sujetos para constituir un sujeto único y nuevo y cuya realidad no es otra que la de coincidir con un punto arquimédico abstracto, el *ego cogito* cartesiano, o con el proceso evolutivo de un modelo psicológico igualmente abstracto, el hombre natural de Rousseau (Larrosa, 2003: 352).

En suma, los elementos jurídicos, políticos y pedagógicos de la EDH, recopilados en esta perspectiva normativa, dan cuenta de su propia actualidad en la búsqueda ética de una convivencia humana que

manifieste la primacía de la justicia, la equidad en los vínculos sociales y la reducción de la violencia contra lo sustantivamente humano.

Desde el punto de vista de estas formulaciones normativas vale precisar, entonces, que la educación en la esfera de los derechos humanos se operativiza a través de un “conjunto de programas y acciones para fortalecer una cultura de conocimiento y respeto de los derechos humanos en los distintos grupos de población” (Conde, 2006: 147).

La EDH no es sólo un mecanismo de ejercitación de las políticas públicas educativas ni un manifiesto del ordenamiento jurídico particular, pues ella también incorpora un ineludible componente pedagógico planeado en torno a una finalidad ética estructurante, esto es, la transformación de las prácticas sociales que violan o niegan la condición humana, principalmente de los más vulnerables. Así, pues, la EDH es incardinada como dispositivo de formación ética.

PERSPECTIVA ÉTICA DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Favorecer el cumplimiento de las finalidades de la EDH es un asunto coyuntural que debe afrontar el tránsito de la enunciación categorial a la vivencia real y efectiva de tales derechos en cada colectivo, en cada historia, en cada situación particular. Aquí, en el hecho mismo del acercamiento factual de las teleologías, se expresa el problema de sus efectuaciones.

Como puede inferirse de los referentes aludidos en el apartado anterior, la sola idea de constituir y consolidar una EDH ya expresa un interés por la efectuación de estos derechos. Sin embargo, la realización de las finalidades no ocurre por un proceso de generación espontánea en torno a la educación sino que se instrumentan a través de determinadas mediaciones.

Lo que trataremos de fundamentar ahora es que la mediación política y pedagógica, la más reconocida y tratada hasta ahora en el campo de la EDH, se ha de comprender desde una particular efectuación medular de tipo ético-moral. En otras palabras, las principales

mediaciones o efectuaciones de la EDH deben entenderse como mecanismos que buscan el cumplimiento de las grandes finalidades, ensambladas en una matricial efectuación, la de tipo ético. Esta imbricación sustantiva se inscribe en la necesidad de un cumplimiento real de los derechos humanos teniendo presente que su promoción desde el ámbito educativo no consiste en la mera transmisión de conocimientos sino en la provocación de comportamientos coherentes con esas formulaciones.

Ya el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (n. 4) indicó que ella abarca tres componentes fundamentales: conocimientos y técnicas; valores, actitudes y comportamientos; y adopción de medidas. De aquí que una realización práctica integral de los grandes fines ético-políticos de la EDH suponga una compleja integración de estrategias anudadas *sine qua non* en un cierto modo de vida caracterizado por los valores éticos anticipados en la formulación discursiva.

Pero antes de proseguir, es conveniente formular algunos comentarios que complementen las referidas vías mediacionales. Desde el plano político, la característica básica para una implantación efectiva de los derechos humanos se asocia a la creación de condiciones propicias para su realización a partir del papel de los Estados. Esta responsabilidad estatal se lleva a cabo a través de la promulgación de políticas internas y de la puesta en marcha de un plan de acciones ajustadas a las demandas sociales y económicas conducentes a la satisfacción de las necesidades básicas de los ciudadanos y, desde ahí, a la asunción de un papel transformador en su comunidad.

De esta manera, la política gubernamental pretende realizar los fines sustantivos de la EDH mediante la definición de mecanismos de garantías que protejan desde el Estado los derechos de los individuos y sus libertades fundamentales. Se establece, entonces, una clara afinidad con la formulación de un Estado social de derecho, inspirado en la filosofía de las Luces y en el constitucionalismo moderno, expresión característica de la democracia occidental.

En efecto, este ejercicio de preparación de las políticas públicas para preservar el interés común de los

individuos, por ejemplo, en la incursión de los principios del sistema universal de las Naciones Unidas dentro del aparato constitucional y jurídico, da cuenta de un proceso encaminado a la consolidación del Estado de derecho. En él, la participación ciudadana y el afianzamiento de una cultura democrática se integran como parte de la aspiración política en la EDH.

El impacto protagónico de la acción correlativa al enunciado teórico-conceptual que ha de ocurrir en las situaciones específicas de la cotidianidad (orientación pragmática) exige también la búsqueda y concreción de posibilidades dado que cualquier aspiración de ejercicio efectivo de los derechos humanos requiere la ponderación de recursos que los pongan en marcha, esto es, de mecanismos que los ejecuten y que deben ser reconocidos y promovidos tanto por los Estados como por los estamentos de la sociedad civil que correspondan a cada caso.

Esta necesidad pragmática de los derechos humanos hacia el reconocimiento de modos de vida que exigen múltiples realizaciones, se asocia con una de las más destacadas propuestas de la teoría política y económica, a saber, la búsqueda de nuevas condiciones del bienestar cuya ampliación conceptual implica el “buen vivir” a partir de la diversificación de posibilidades (o *informaciones*, en un léxico más especializado). En este punto, más allá de la postura utilitarista que identifica el bienestar individual con la utilidad unívoca ligada al rendimiento, la propuesta de Sen señala que “la característica primaria del bienestar cabe concebirla en términos de lo que una persona puede realizar [...], en el vector de realizaciones que consigue” (Sen, 1997: 77).

La cuestión que puede inferirse de aquí es que el reconocimiento y la concesión de los derechos humanos hacen parte de una diversificación de informaciones que permiten cualificar las condiciones de vida de un individuo a partir de la consecución efectiva de realizaciones. De este modo se puede integrar el ejercicio pragmático de los derechos humanos por vía educativa al vector de realizaciones necesarias para un actuar y vivir en situación ética favorable y conveniente.

Ello es posible, primero por la complejización del concepto de bienestar que se puede seguir en los

análisis de Sen. Además, porque la consecución de realizaciones valiosas contiene el desarrollo y planificación de los diversos componentes que hacen parte del fenómeno humano. Así, la demanda de derechos humanos ajustada a las circunstancias sociales de cada individuo hace parte de las realizaciones que él consigue; realizaciones alcanzadas pragmáticamente desde el andamiaje de sus propias capacidades y de aquellas posibilitadas por la acción externa (plano histórico, político y cultural).

De esta manera, si la capacidad para conseguir determinados “vectores de realización”, como condición de una acepción de bienestar integradora y amplia, supone un ejercicio práctico de los derechos humanos y no solo su teorización desprovista de recursos, el plano educativo adquiere, entonces, un nivel protagónico en el sentido de convocar las realizaciones en un marco de formación que se supone constituyente de proyectos de vida donde las cuestiones que atañen a las libertades individuales deben disponer un ejercicio pragmático que viabilice los derechos humanos en acciones concretas dentro de la existencia personal y colectiva en una dinámica de *implicación biográfica*.

Nuevamente se aprecia aquí la dialéctica del bienestar posibilitado por el reconocimiento del propio individuo en su particularidad y por la generación de un tipo de agencia en razón de lo que ese mismo sujeto podría hacer por la promoción de otro. Se trata, entonces, de un elemento que descentra la cuestión de los derechos humanos de una postura prevalentemente individual y la coloca en camino de cumplimiento posible para otros. La educación ofrece este punto de enlace en razón de sus *telos* constituidos dentro de los refinamientos éticos actuales en el marco de las revisiones constantes de su inherente función social.

Esta perspectiva lleva a identificar en los derechos humanos un tipo de valores en los cuales se fundamenta la formación del sujeto de derechos. Por ello, en la efectuación política, las principales categorías axiológicas de la EDH están marcadas por el carácter liberal originario de los derechos humanos. Teniendo en cuenta esta consideración, la democracia no sería sólo un sistema de gobierno sino un paradigma político-valoral.

En tal orden de ideas se inscribe la promulgación de políticas educativas que pretenden señalar al sistema escolar cómo ha de llevar a cabo los principios democráticos del Estado favoreciendo una educación en la esfera de los derechos humanos. Así lo recoge la Declaración de Viena (n.º 33) al afirmar que “la Conferencia destaca la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia”.

Ahora bien, como ya se ha indicado, ese establecimiento de políticas públicas en torno a la concreción de los derechos humanos tiene una repercusión directa en el sistema escolar. Así, el plano pedagógico se convierte también en plataforma de efectución de la EDH al considerar el desafío que plantea el desarrollo de metodologías y adaptaciones curriculares para cada grado y disciplina en todos los niveles de la educación.

En el planteamiento de la necesidad de un currículo pertinente a la EDH se descubre ya un interés de congruencia entre los contenidos que pretenden ser desarrollados y las modalidades de enseñanza. La referencia a las posiciones de la pedagogía crítica como posibilitadoras de las funciones sociales y políticas de la EDH, se complementa ahora con la puesta en marcha de didácticas activas. De hecho, como puede notarse en las acciones más sobresalientes en este plano, algunos principios de la Escuela Nueva son recuperados para construir diseños didácticos que promuevan la participación y el compromiso de las personas.

Esos elementos de la pedagogía para combinar experiencias reales y análisis temáticos es lo que autores como Conde (cfr. 2006: 155), en sintonía con la Unesco, llaman el “enfoque socioafectivo” de la EDH donde prevalece la idea de incorporar la vida cotidiana como recurso para la construcción de conocimiento. En el mismo sentido dicen Gorczewski y Tauchen (2008: 73), comentando la posibilidad pedagógica de los derechos humanos, que “aprendemos y enseñamos más por vivencias que por enunciados, nos constituimos humanos o deshumanos a partir de las referencias y de las relaciones que experimentamos”.

También el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (n.º 8, inciso i) al plantear los

objetos de sus actividades educativas, ha insistido en este aspecto de la efectución pedagógica: “Ser pertinentes en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que éstos participen en un diálogo sobre los medios de transformar los derechos humanos de la expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas”.

Por lo expuesto, podemos afirmar que la congruencia se propone como el primer eslabón de la cadena de las efectuciones de la EDH y, retomando la proposición inicial de este apartado, en ella se funda la implicación constitutiva de los sujetos. En este sentido, F. Bárcena (cfr. 2005: 20 y ss.), propone la categoría de *discurso práctico* para explicar la posibilidad de aprender del saber de otro “práxicamente”, a través de los discursos construidos en y desde la acción, los únicos que pueden mostrar y producir en un tercero, aquello que se expresa como modo práctico. Bajo el supuesto de que existe una realidad que sirve de legitimación ética de nuestras proposiciones (cfr. Bárcena, 2005: 22) cabe entender que el discurso como teorización es *acto segundo* construido a partir de la práctica realizada, de la acción asumida.

El asunto crucial en este punto de vista ético es que si el complejo *telos* de la EDH no se resuelve en el nivel discursivo o procedimental, no puede darse lugar a la dualidad cognitivo-existencial. Este clásico problema axiológico ha sido abordado desde diferentes intereses y líneas de análisis, de donde retomamos algunas intuiciones que pueden sernos pertinentes, sólo como referentes generales de apoyo al planteamiento que queremos sustentar.

En la búsqueda de un fundamento en la concordancia de significados dentro de su filosofía del lenguaje, L. Wittgenstein (*Tractatus Logico-Philosophicus*: 4.1212) establece la tensión entre el decir y el mostrar, que ilumina el problema ético de la educación en la esfera de los derechos humanos, pues se espera que sus valores más representativos, la paz, la concordia y la democracia, no sólo sean dichos en la enunciación teórica universal sino fundamentalmente, mostrados en el curso de las existencias particulares. Es la idea de *no-indiferencia del decir* expuesta por Levinas para quien “el espíritu no es ya lo **dicho** de una vez por todas. Es el **decir** que siempre se abre un paso del **mismo** al **otro**”

allí donde nada es todavía común. ¡No-indiferencia del uno respecto del otro!” (Levinas, 2008: 15).

Otro referente similar puede hallarse desde un especial elemento de la teoría de la valoración. En tal sentido, Dewey propone la idea de no separar el contenido de los conceptos de la realidad que ellos designan, cuestionando, en sus palabras, “la inútil tarea de tratar de asignar un significado a las palabras aislado de los objetos que designan. En lugar de eso se nos conduce a evocar situaciones existenciales especificables y a observar qué es lo que acontece en ellas” (Dewey, 2008: 43).

Desde un horizonte análogo, Beuchot comenta que quien “educa en derechos humanos forma virtudes que han de llevar a la práctica de las obligaciones de esos derechos, conducentes de los valores que suponen” (Beuchot, 2005: 102). Pero esa “formación de virtudes” exige una insalvable superación de los dualismos morales pues, a pesar de las fragmentaciones del yo,⁵ en el plano de la EDH, “la dicotomía entre el discurso y la práctica es la negación de cualquier posibilidad educativa. Esto porque no se puede educar para el respeto a aquellos a quienes no respetamos; no se puede hablar de fraternidad a los que oprimimos; es hipocresía pregonar la participación de aquellos a quienes callamos” (Gorczevski y Tauchen, 2008: 73).

También A. Schopenhauer, en su reacción al idealismo hegeliano, plantea una útil reflexión para nuestro interés: los actos del ser humano logran dar cuenta de nuestro verdadero interés. Así lo recuerda Rodríguez Aramayo, uno de sus comentaristas: “Aunque podemos recrear nuestras motivaciones y decirnos a nosotros mismos que nuestros deseos apuntaban en otra dirección, en realidad el único notario de nuestras autén-

tics querencias es aquello que acabamos haciendo” (Rodríguez, 2003: 30).

De este modo, el *obrar*, y no el solo *decir* como yuxtaposición de proposiciones, es auténtica expresión del querer del sujeto, de la voluntad. En este caso, la concordancia del obrar moral no estaría dada por el binomio *decir-actuar* sino por el *querer-actuar*. La elaboración del “decir” se refiere a la objetivación de la vida tal como existe o, dicho de otro modo, la acción u obrar del hombre, que aporta los materiales de la consideración ética, ofrece el contenido del concepto. El conocimiento es como un espejo del querer, de modo que en las acciones se contiene una “autoconsciente coherencia”. Este será el tema que ocupará la atención del pensador alemán en el Libro IV de su obra cumbre, *El mundo como voluntad y representación*, dedicado específicamente al conocimiento del significado ético de los modos de obrar del hombre.⁶

Con todo lo dicho, la EDH requiere un terreno fundamental para legitimar la perspectiva normativa —que se mencionó en el apartado anterior— y es, justamente, el ámbito de la efectuación ética, es decir, de la exteriorización existencial y pragmática de las finalidades, como ha sido esbozado desde los aportes expuestos por los autores precedentes. De esta manera, dado el carácter ético-político de la EDH, en el cual se ha venido insistiendo, ésta no puede concebirse sólo como un *corpus* doctrinal o teórico que no genere acciones y modos de vida correlativos al concepto enunciado.

En efecto, el plano pragmático considera el paso al actuar (moral) como la plataforma de legitimación del discurso (ético), el cual fundamenta la pertinencia de este campo singular de la vida humana en el proceder histórico de los sujetos Precisamente porque la EDH toma

⁵ En la comprensión de la subjetividad, vista por autores como Touraine, el proceso de constitución del yo no es lineal sino que debe entenderse desde multiplicidad de vinculaciones o tramas relacionales. De ahí que sea posible la ocurrencia de fragmentaciones del yo (cfr. Touraine y Khosrokhavar, 2002: 87-121).

⁶ Schopenhauer sugiere que si los hombres estuvieran en situación de volverse transparentes para consigo mismos se demandaría que su conocimiento marchase al unísono con su querer. Aquí se recoge la idea fundamental de la *afirmación de la voluntad de vivir*: “La voluntad se afirma a sí misma” significa que, aun cuando a su objetivación, esto es, al mundo o a la vida, le sea dada clara y cabalmente su propia esencia como representación, este conocimiento no estorba en modo alguno su querer, sino que esta vida así conocida también es querida como tal por la voluntad, tal y como lo venía siendo sin el conocimiento en cuanto pulsión ciega, sólo que ahora lo es con conocimiento, de modo consciente y reflexivo. Lo contrario de ello, la *negación de la voluntad de vivir*, se muestra cuando aquel conocimiento pone término al querer, pues entonces los fenómenos individuales conocidos ya no actúan como *motivos* del querer, sino que el conocimiento global de la esencia del mundo, acrecentado por la comprensión de las *ideas*, ese conocimiento que refleja la voluntad, se convierte en un *aquietador* de dicha voluntad y hace que ésta se anule a sí misma”. Así, pues, afirmación y negación “emanan del conocimiento, mas no de un conocimiento abstracto sólo expresable en palabras, sino de un conocimiento vital que únicamente se deja expresar por los hechos y la conducta, al margen de los dogmas que ocupan a la razón como conocimiento abstracto” (Schopenhauer, 2003: 379-380).

para sí aquellos elementos vinculados a la promoción y defensa de lo humano que se consideran fuera de las lógicas de dominación, la perspectiva ética cuestiona el uso de un concepto que, si bien tiene acogida en los escenarios de un contexto histórico particular signado por la violencia, no toca la existencia ni la práctica de conductas coherentes que promuevan la justicia y la construcción política de ahí derivada. Por eso, la EDH no puede quedarse en el desarrollo teórico que aspira a una mejor humanidad en abstracto sino en la consideración de sujetos históricos que expresan el ser humano concreto y singular, asunto que puede ser abordado como un desafío de la implicación biográfica para este campo.

En este punto de vista hay un aspecto especial que puede destacarse: el surgimiento de la alteridad existencial como categoría orientadora de la acción ética de la EDH. El lugar del *otro* dentro de una línea aplicativa de los derechos humanos es un aspecto de notable interés dado que ellos se configuran en un contexto que privilegia el desarrollo del individuo y la defensa de sus libertades y derechos particulares. No obstante, será la mediación pedagógica la directriz para entender el *alter* como emergencia de los derechos humanos y no como una entidad indiferenciada que podría suponerse ajena dentro de la lógica de las individualidades: “Desde la vigencia de los derechos humanos se articulan los valores de la libertad, la justicia y la igualdad, la democracia, el pluralismo y el respeto a la diversidad, la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad y el reconocimiento del Otro individual y colectivo como un legítimo otro” (Magendzo, 2006: 24).

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1998), *Educación para la emancipación*, Madrid, Morata.
- Bárcena, F. (2001), *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona, Anthropos.
- Bárcena, F. (2005), *La experiencia reflexiva en educación*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2005), *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- Beuchot, M. (2005), *Interculturalidad y derechos humanos*, México, Siglo XXI.
- Conde, S. (2006), “La educación en derechos humanos. Huellas del camino andado”, en Gutiérrez, J. C. (coord.) (2006), *Educación en derechos humanos*, México-Comisión Europea.
- Dewey, J. (2008), *Teoría de la valoración*, Madrid, Síruela.
- Gorczewski, C. y Tauchen, G. (2008), “Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz”, en *Educação*, Porto Alegre, 31(1), pp. 66-74.
- Hernández, F. et ál. (2005), *Teorías sobre sociedad y educación*, Valencia, Tirant lo Blanch.

- Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2008), *Nombres propios*, Salamanca, Kadmos.
- Magendzo, A. (2006), *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*, Santiago de Chile, Lom Ediciones.
- Mestre, J. (2007), *La necesidad de la educación en derechos humanos*, Barcelona, Editorial UOC.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rodríguez, R. (2003), “El ‘optimismo’ del sueño eterno de una voluntad cósmica”, en Schopenhauer, A. (2003), *El mundo como voluntad y representación*, vol. I, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Schopenhauer, A. (2003), *El mundo como voluntad y representación*, vol. I, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.
- Sen, A. (1997), *Bienestar, justicia y mercado*, Barcelona, Paidós, Ibérica.
- Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2002), *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Barcelona, Paidós.
- Tuvilla, J. (1998), *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Wittgenstein, L. (2002), *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid, Tecnos.