

## **PERTINENCIA ETICO- PEDAGOGICA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LA EDUCACION PARA LA PAZ Y LA DEMOCRACIA \***

---

*Vicente Arranz Sanz*

**L**a expresión «derechos humanos», («derechos del hombre», «derechos fundamentales»), es una formulación histórica que recoge las experiencias básicas de la dignidad humana. Al analizar su contenido se debe tener en cuenta los condicionamientos de su génesis y evolución histórica, pero también es necesario descubrir la riqueza objetiva que sobrepasa las concreciones histórico-culturales.

El saber jurídico es el que más se ha detenido en la consideración de los derechos humanos. Tanto así, que se les ha querido aparecer como realidad preferentemente jurídica. Hay que reconocer, es cierto, que no tiene sentido hablar de derechos humanos sin aludir a su positivización; para que estos «derechos fundamentales» adquieran la condición de «derechos subjetivos» o de «libertades

---

\* Conferencia dictada en el IV Seminario-Taller «La Enseñanza de los Derechos Humanos en la Educación Superior». UNA (CEG-IDELA) - CSUCA. 25-27 de mayo de 1994, Heredia.

públicas» se requiere del reconocimiento que procede de una norma jurídica.

Sin embargo, es imperativo insistir, asimismo, que la categoría de derecho humano no agota su significación en el terreno jurídico. Su misma noción nos recuerda y alude a vertientes extrajurídicas: la realidad histórica de la que procede, la concreción actual y el universo axiológico en que se sustenta.

La instancia ética de los derechos humanos, decía Peces-Barba es una evidencia primaria: «todo Derecho representa unos ciertos intereses e ideales que se pretende defender o realizar».

Pero en ningún campo está tan presente, tan inmediato, ese mundo de la ética, de los valores, ese mundo del hombre y de sus necesidades, referencia ineludible de todo Derecho que pretende ser justo, como en este campo del Derecho de los derechos fundamentales. Esto es tan cierto que incluso para muchos lo esencial es aquí el valor y no la norma, aunque ya hemos combatido ese unilateralismo afirmando la inescindible unidad dialéctica de los dos factores.

Los derechos humanos son categorías jurídicas en cuanto pertenecen al ámbito del derecho positivo vigente, pero también son categorías éticas en cuanto expresan valores básicos intraducidos e intraducibles plenamente en el campo de la norma jurídica. M. Atienza, en su libro **Derechos Naturales o Derechos Humanos: un problema semántico** (Valencia, 1976), decía que la expresión «derechos humanos» puede hacer referencia tanto a un cierto Derecho positivo, como a una exigencia de carácter ético; es decir, a lo que debe ser Derecho.

Nosotros creemos que los derechos humanos por ser expresiones de valores básicos de la persona, encauzan la protesta y la profecía de lo humano por terrenos metajurídicos y más allá de las concreciones históricas.

## 1. Panorámica Histórica

### A. Antecedentes histórico-filosóficos de los Derechos Humanos

Tenemos que remontarnos a la esencia del pensamiento político griego, a las dos grandes escuelas filosóficas que dieron forma a toda la estructura de la sociedad helénica: los sofistas y los socráticos.

Los sofistas exaltaban al individuo frente al Estado, despótico y todopoderoso. Fueron ellos quienes plantearon el principio, hoy aceptado universalmente, de que el individuo tiene derechos frente al Estado y debe buscar los medios para hacerlos valer. Esquilo, nos presenta unos personajes que protestan airadamente contra el destino prefijado por los dioses y contra la opresión de los tiranos. **La Antígona** de Sófocles, es la exaltación de la rebeldía contra la ley injusta, dictada por un tirano. Rechazaban que el Estado fuese una entidad omnipotente frente a la cual el individuo debía doblegarse y afirmaban que el hombre es la medida de todas las cosas; sometían al juicio personal todos los problemas filosóficos, religiosos, morales y políticos.

Los sofistas concebían al hombre como centro de toda la vida social; para ellos no existían las diferencias clasistas ni la superioridad fundada en el nacimiento o la riqueza. El hombre es libre, sostenían, y su libertad va más allá de las leyes y el poder del Estado.

Los socráticos calificaron de anárquicas las ideas de los sofistas. Se manifestaban claramente estatistas, para quienes la sociedad era el fin último, a la que quedaba subordinada el individuo.

A partir de aquí podemos observar un proceso, ciertamente no lineal, con retrocesos y contradicciones, pero que va consolidando la idea de hombre sujeto de derechos inalienables. Con la muerte de Aristóteles, la filosofía política experimenta un cambio fundamental. Se

desmorona el concepto de hombre, como animal político, fracción de la polis o ciudad-estado autónoma. Con Alejandro Magno surge y se fortalece el concepto de hombre como individuo. El pensamiento político tiene que construir un esquema de valores diferente, entremezclando dos ideas novedosas: la idea de individuo, ejemplar distinto de la especie humana, con una vida puramente personal y privada, y la idea de universalidad, de una humanidad que alcanzaba a todo el mundo y en la que todos los hombres estaban dotados de una naturaleza humana común.

Este reajuste de ideas se convirtió en un nuevo punto de partida. Surgen las concepciones gemelas de los derechos del hombre y de una norma de justicia y humanidad universalmente obligatoria que pasaron, más tarde, a formar parte de la conciencia moral de los pueblos.

Las tesis de la doctrina estoica, la unidad universal de los hombres y del cristianismo, la igualdad de todos los seres humanos ante Dios, fueron un fuerte aldabonazo para despertar y alentar la conciencia de la dignidad humana.

En estas premisas encontramos el fermento para el desarrollo de la idea de unos postulados suprapositivos que orientan y limitan, actuando como criterios de legitimidad de quien ejerce el poder. A través del iusnaturalismo medieval y del pensamiento tomista se configura la exigencia de someter el derecho positivo a los preceptos del Derecho natural, expresión de la naturaleza racional del hombre. Cuando se dé un supuesto conflicto abierto entre ambos, prevalecerá el derecho de resistencia frente al arbitrio de quienes gobiernan.

Durante los siglos XVI y XVII se desarrolla una amplia teoría de los derechos naturales. En esta labor jugaron un importante papel teólogos y juristas españoles como Vitoria y Las Casas, Vázquez de Menchoca, Francisco Suárez y Gabriel Vázquez. Los dos primeros, al defender los derechos personales de los habitantes de los nuevos territorios descubiertos y colonizados por la Corona de España, sentaron las bases doctrinales para el

reconocimiento de la libertad y la dignidad de todos los hombres. Más adelante, con John Locke, la defensa de los derechos a la vida, la libertad y la propiedad se convierten en el fin prioritario de la sociedad civil y en el principio legitimador básico del gobierno. Por aparte, Pufendorf cifraba en la dignidad humana el postulado del que deriva su sistema de derechos naturales.

Y en el siglo XVIII, Rousseau concibió la formulación del célebre contrato social y justifica mediante ella toda la forma de poder en el libre consentimiento de los miembros de la sociedad. Cada ciudadano concurre a este contrato en condiciones de igualdad y de aquí surge el fundamento de la ley entendida como instrumento para garantizar y limitar la libertad.

Kant contribuyó directamente a la formación del concepto de Estado de Derecho, categoría interdependiente con la de derechos humanos. Al definirlo como aquel Estado en el que son soberanas las leyes, en cuanto constituyen la manifestación externa de las exigencias de racionalidad y libertad, y no la arbitraria voluntad de quienes detentan el poder.

## **B. Primeros documentos normativos**

Paralelo al proceso doctrinario nos encontramos con una progresiva producción de textos, documentos normativos del conjunto de deberes, facultades y libertades determinantes de las distintas situaciones personales.

En la antigüedad no encontramos ninguna muestra relevante de estas Cartas de Derechos. Durante esta época sólo se admitía la existencia de un derecho cuando éste se derivaba de las situaciones jurídicas objetivas establecidas por el ordenamiento jurídico de la comunidad.

Es en el período medieval cuando encontramos algunos documentos en los que el poder, teóricamente ilimitado, del monarca reconoce algunos límites a su ejercicio en favor de la Iglesia, los señores feudales o las comunidades locales.

El documento medieval de mayor significado es, sin lugar a duda, la CARTA MAGNA, contrato suscrito entre el Rey Juan Sin Tierra y los Obispos y Barones de Inglaterra en el año 1215.

Este pacto entre el Rey y los nobles, aunque en cierto modo suponía en su momento una consagración de los privilegios feudales, ha sido considerado como un símbolo en el proceso de positivización de los derechos fundamentales, por su papel decisivo en el desarrollo de las libertades inglesas. Concretamente, el artículo 39 de la Carta Magna, que establecía que ningún hombre libre sería detenido o desposeído de sus bienes sin juicio previo, se convertiría más tarde en el punto de partida de la Petition of Rights (1628) y del Habeas Corpus (1679).

Es el primer documento que delimita con claridad derechos y obligaciones. Los efectos inmediatos fueron la creación de la primera cámara de Representantes y la sujeción a las leyes del, hasta ese momento, poder absoluto del Rey. Consagra solemnemente el principio fundamental de respeto a los derechos de la persona.

La DECLARACION DE DERECHOS DEL BUEN PUEBLO DE VIRGINIA es otro documento de gran trascendencia, por su influencia posterior en la positivización normativa de los principios básicos que sustentan la primacía de la persona frente a los poderes del Estado.

El 14 de octubre de 1774 se realizó un Congreso que representaba a las 12 Colonias Inglesas de Norteamérica y ahí se votó una Declaración de Derechos en donde se afirmaron los derechos inmutables de los habitantes de estas latitudes. Dos años después, el 12 de junio de 1776, tuvo lugar la «Declaración de Derechos realizada por los representantes del Buen Pueblo de Virginia, reunidos en Asamblea plenaria y libre; Derechos que pertenecen a ellos y a su posteridad, como la base y fundamento del gobierno».

A diferencia de la anterior, se trata de una Ley que será el inicio de las libertades individuales: libertad de

conciencia, propiedad, reunión y prensa. Aparecen por vez primera los grandes principios de soberanía popular, la división de poderes dentro del Estado y el derecho a la resistencia.

En esta Declaración se encuentran plasmadas las ideas del Contrato Social, de Rousseau, y del pensamiento filosófico político de Locke.

En el año 1789, la Asamblea Constituyente de la Francia Revolucionaria votó la DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO. En este nuevo texto se insiste en el carácter universal de los derechos consagrados, por su fundamento racional, cuya validez se considera absoluta.

Sus presupuestos son todavía individualistas: los derechos fundamentales que le corresponden al hombre por su naturaleza son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. Se reafirma una vez más que: a) todos los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos; b) la ley se concibe como expresión de la voluntad general y los ciudadanos tienen el derecho a participar en su elaboración; c) el ejercicio de los derechos de los demás miembros de la sociedad. Sin embargo, en la Revolución Francesa, en su segunda etapa, está presente la preocupación social y quedó plasmada en la Declaración de Derechos, votada por la Constitución del año I (1773). Ahí se recogen tres derechos sociales que no figuraban en la de 1789; los relativos al trabajo y medios de existencia, a la protección contra la indigencia y a la instrucción.

Durante todo el siglo XIX, a medida que avanza el proceso de industrialización, la clase obrera emerge con un progresivo protagonismo histórico. Frente a los derechos individuales, se inicia la reivindicación de los derechos económicos y sociales. El derecho al trabajo, a sus frutos y a la seguridad social se convierten en las nuevas exigencias, para las cuales se reclama la protección jurídica.

En 1848, dos acontecimientos vienen a reforzar esta



propuesta. Por una parte, el **Manifiesto Comunista** de Marx y Engels pretende convertirse en la Carta de estos nuevos derechos. También ese mismo año, la Constitución Francesa de la Segunda República, haciéndose eco de estas exigencias y sin perder el espíritu de la Constitución «jacobina» de 1793, presentó la proyección de los principios revolucionarios de 1789 en la esfera de lo social y de lo económico.

La influencia más significativa del Manifiesto se encuentra en la DECLARACION DE LOS DERECHOS DEL PUEBLO TRABAJADOR Y EXPLOTADO, aprobada por III Congreso de los Soviets de Diputados Obreros, Soldados y Campesinos. Su texto fue redactado íntegramente por Lenin y se incorporó como sección primera a la Constitución soviética aprobada ese mismo año por el V Congreso Panruso de los Soviets.

Como réplica a las declaraciones burguesas de derechos, esta Declaración ignoraba el reconocimiento de cualquier derecho individual. En ella se sientan las bases jurídicas para la organización territorial de un Estado, surge la semilla de la libre determinación de los pueblos y se reconoce el trabajo como derecho y obligación.

La CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS DE 1917 puede considerarse como el primer intento de conciliar los derechos políticos con los derechos sociales, buscando superar los polos opuestos de individualismo y colectivismo. Aparecen plasmados con claridad los principios básicos de Justicia, Igualdad, Seguridad y Bienestar Social.

Se establece un sistema de igualdad basado en los Derechos Humanos; al lado de los derechos individuales consagra los derechos sociales y se propone la necesidad de una Reforma Agraria.

A partir de esta fecha se inicia un proceso más intenso de internacionalización de los derechos humanos. Este proceso pasa por doctrinas e instituciones que preparan la doctrina moderna de protección internacional de los



derechos humanos. Nos queremos referir a la Intervención Humanitaria de Hugo Gracio, la responsabilidad estatal por daños a extranjeros, la protección de las minorías, el Sistema de mandatos y el Derecho Humanitario Internacional. La firma de la Carta de las Naciones Unidas, el 26 de junio de 1945 en San Francisco, representa un momento de trascendencia incalculable. Era el resultado de un clamor universal por constituir un «orden moral» que protegiera a la persona humana.

De la Carta de las Naciones Unidas se originaron el conjunto de Declaraciones y Convenciones que hoy representan el marco ético fundamental de la convivencia humana en paz y armonía: Declaración Universal de Derechos Humanos, Pactos Internacionales y Convenciones específicas. Es justo hacer referencia a los aportes más locales de América Latina, representados principalmente en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre y el Pacto de San José.

## **2. Razón Ética de los Derechos Humanos**

Los derechos humanos son expresiones históricas de la conciencia ético-jurídica de la humanidad. Desde esta perspectiva, están enraizados en un determinado contexto cultural y sometidos a variaciones de sensibilidad. Sin embargo, limitándonos a la consideración de la vertiente, ética, podemos preguntarnos por las condiciones que justifican la razón ética de los derechos humanos. A este respecto, afirma A. Truyol y Serra, «decir que hay «derechos humanos» o «derechos del hombre» en el contexto histórico-espiritual, que es el nuestro, equivale a afirmar que existen derechos fundamentales que el hombre posee por el hecho de ser hombre, por su propia naturaleza y dignidad; derechos que le son inherentes y que, lejos de nacer de una concesión de la sociedad política, han de ser por esta consagrados y garantizados».

Dos cosas son importantes, una de carácter metodológico y otra de contenido.

- a) La razón ética de los derechos humanos no es

asequible desde la pura metodología histórica ya que se trata de realidades insertas en el devenir de la conciencia ético-jurídica de los hombres. Tampoco es válida la aproximación del modelo iusnaturalista puro, ni la de signo voluntarista-positivista. La metodología adecuada para estudiar la dimensión ética de los derechos humanos es la que, asumiendo el carácter histórico-concreto de estos, no trasciende desde la referencia que proyecta el valor inalienable de lo humano.

- b) La razón ética de los derechos humanos se justifica a partir de una cosmovisión que da sentido a su toma de conciencia histórica.

En el concepto de derechos humanos están asumidos los aspectos axiológicos básicos siguientes:

- La opción humanista, que reconoce el valor del hombre por encima de cualquier otra realidad.
- El reconocimiento de la persona humana como lugar axiológico autónomo y original.
- El valor de la libertad, como fundamento inmediato de los derechos humanos. «La libertad será el concepto clave, dentro de la filosofía de los derechos humanos, para explicar la necesidad de un ámbito de autonomía del hombre en la sociedad y de un límite a los poderes externos a él» (Peces-Barba, 1976). El «ser» libre se completa en el «tener» libertades.

Esta vertiente axiológica de los derechos humanos debe incidir en formas variadas y en diversas fuentes de comprensión y realización de los mismos. Veamos algunas:

- a) Función de «orientación»: Las declaraciones de libertades y las normas positivas tratan de expresar las exigencias de la dignidad humana. Pero estas expresiones declaratorias y positivizaciones normativas no siempre recogen la totalidad del concepto valórico. La conciencia axiológica de esta dignidad

humana es la que debe orientar el sentido de las normas:

- Para que no se desvíen hacia positivizaciones contrarias a la auténtica realización del hombre.
- Dando la clave para su interpretación auténtica.
- Propiciando el progreso en la toma de conciencia de los nuevos aspectos de la dignidad humana.
- Asegurando que este progreso se ajuste con fidelidad a los valores objetivos de lo humano.

La instancia ética hará que los derechos sean cada vez más «humanos».

- b) Función «protectora»: La dimensión ética y su cobertura axiológica ejercen una función de protección de las exigencias inherentes a los derechos humanos. Desde la instancia ética se puede y se debe exigir el conjunto de garantías jurídicas y metajurídicas que hagan posible la realización concreta de los derechos y libertades fundamentales en cada una de las situaciones históricas. Para que estos derechos alcancen su plena realización requieren del reconocimiento político y de la protección jurídica. La dimensión ética postula las exigencias de este reconocimiento y protección.
- c) Función de «crítica»: Ante las condiciones sociales en las que brotan, viven y se desarrollan los derechos humanos, la instancia ética cumple con las funciones de:
  - Urgir los presupuestos sociales que hagan posible el paso de los derechos fundamentales del ámbito formal al ámbito real.
  - Liberarlos de la ideología individualista y burguesa en que recibieron su primera formulación.

La doctrina de Derechos Humanos la tomamos, en consecuencia, como un mínimo ético exigible frente a cualquier modo de expresión política. No es reducible a una forma política en particular, pero sí expresa el consenso exigible a cualquiera de ellos.

### **3. Dualidad de la Doctrina de los Derechos Humanos**

Queremos señalar, igualmente, el carácter dual de esta doctrina: por una parte denuncia, por otra anuncia. Desde la primera perspectiva -herencia de la filosofía liberal- su objetivo es «oponer a la razón de la fuerza, la fuerza de la razón». En este sentido, su cometido es explicar las situaciones de fuerza y arbitrariedad para proponer mecanismos racionales de protección de naturaleza jurídica.

Ahora bien, la Doctrina de Derechos Humanos, como sistema axiológico representa, también, un repertorio de valores, propone una utopía, anuncia una forma de vida integral que tiene como epicentro la persona humana, polo referencial de todas las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales.

Es precisamente este carácter dual lo que determina la forma de plantear el tema de la educación:

- a) Como denuncia de las violaciones e implementación de mecanismos de protección nos ubicamos en un proceso directamente de capacitación. La preocupación primaria es transmitir determinadas técnicas que posibiliten al individuo y la colectividad el recurso a determinados procedimientos constitucionales, internos, regionales o universales que garanticen su dignidad humana.
- b) El anuncio y el centrarse en los aspectos axiológicos, nos enfrenta claramente a un proceso de educación que significa la revisión del sistema de valores que se transmiten a través de la «ecología psicosocial».

Sin minimizar la importancia de la información y de los conocimientos precisos y concretos para acercar a la persona a ese conjunto de normas jurídicas que le afectan, bajo esta perspectiva educar significa producir cambios en su comportamiento con el fin de que sus actos se realicen de acuerdo con unos valores determinados, contenidos tanto en la sociedad como en los instrumentos legales.

#### **4. Incidencia en el Hecho Educativo**

Hablar de educar en derechos humanos supone tomar partido sobre algunos aspectos fundamentales que deberán condicionar todo el «quehacer» educativo.

##### **4.1 Crítica al modelo dominante**

Cuando hablamos de educar en y para los derechos humanos, estamos proponiendo un «paradigma cultural» y «sociopolítico» que entra en contradicción con el modelo paradigmático dominante.

La educación en y para los derechos humanos propone una racionalidad holística y axiológica distinta a la racionalidad instrumental de las ciencias positivas. Los derechos humanos se conciben como valores fundantes, foco articulador de esa nueva racionalidad que ubica en su centro un concepto de ética de la responsabilidad y el compromiso solidario. Representan un marco ético-político que sirve de crítica y orientación -real y simbólica-, de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.). Son una «utopía» a promover y plasmar en los distintos niveles y espacios de la sociedad.

Por otro lado, el modelo neoliberal que trata de imponernos el contexto político-económico en que nos encontramos, coloca a la educación dentro de los esquemas científico-tecnológicos de la racionalidad instrumental. El «mercado» y los criterios de eficiencia y adecuado ajuste entre medios a fines son los parámetros de valoración. La educación se sube al carro de la producción y se convierte en un valor agregado. La lógica de la produc-

ción se transforma en un medio de dominación generalizado, como lógica de control de la cultura («Crisis y desarrollo: Presente y futuro de América Latina y el Caribe», Santiago de Chile, 1985. Informe de la CEPAL).

Por esto, lo planteábamos así: introducir los derechos humanos al currículum, a la escuela, a la educación, a la cultura, constituye una alternativa crítica al modelo dominante.

#### **4.2. Transformación de la «cultura de la escuela»**

La temática de los Derechos Humanos no es algo como un «contenido» que se encuentra «afuera» y que se incorpora «adentro» y que puede ser objetivado o identificado, por ejemplo, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos o el conjunto de tratados y convenciones de los diferentes organismos internacionales. Es mucho más que eso, es un proceso de reconstrucción de un saber, de un pensar, un sentir y un actuar en que las subjetividades y los significados propios que le otorgan seres de carne y hueso -profesores, alumnos, padres de familia, miembros de la comunidad- a su existencia, van confirmando el conocimiento y la experiencia de los Derechos Humanos.

La educación para la paz y los derechos humanos, no consiste en adicionar un contenido nuevo, como pudiera pensarse cuando se introduce al currículum el aprendizaje de un teorema o de otro capítulo nuevo de historia, sino que está poniendo en juego una totalidad educativa que compromete al contenido y al método, al medio y al mensaje, a la interacción humana al interior del grupo y fuera de este. Decimos esto con el fin de no caer en un reduccionismo simplista e ingenuo de suponer que basta con incluir una temática nueva o la presentación de un material didáctico diferente.

Se plantea la necesidad de producir cambios no sólo en el currículum manifiesto sino sobre todo en el currículum oculto. Es preciso cuestionar la cultura misma de la «escuela», sus mensajes subyacentes, los mecanismos

que utiliza para la reproducción de las desigualdades sociales y de la distribución disímil del conocimiento.

Educación en y para los derechos humanos implica transformar ideas, categorías y principios legitimados por la cultura escolar actual, tanto por medio del aprendizaje indirecto de valores y actitudes provenientes de los métodos de disciplina y enseñanza utilizados por el maestro, como por la naturaleza, organización y presentación de los contenidos que se imparten.

### **4.3 Legitimación del saber de los Derechos Humanos**

Todos los saberes, al interior del currículum, tienen legitimidad; tienen un tiempo, un espacio, un estatus. Hay otros saberes que no están en el currículum, porque no tienen «poder». Saberes que son importantes para la vida, para la supervivencia, para ubicarse en el mundo; por ejemplo, saberes que tienen que ver con la cultura de lo cotidiano, con la cultura popular, con el conocimiento para la resolución de conflictos, para el aprendizaje de habilidades mínimas para conseguir trabajo, etc.

Para que el saber de los Derechos Humanos adquiera poder en el currículum, tiene que ser legitimado y para ello tenemos que responder la pregunta sobre ¿quién y cómo se legitima el saber de los Derechos Humanos?

La legitimación es un proceso de valoración social hacia ese saber. Valoración que supone percepciones, representaciones y expresiones concretas. Las ciencias son valoradas porque se perciben a través de la tecnología como un saber valioso. ¿Cómo son percibidos, representados y expresados los derechos humanos en una sociedad y en una cultura que aún no los ha internalizado como un accionar cotidiano?

¿Se comprende el papel que este tipo de educación debe jugar en la tarea de formar generaciones nuevas, profesionales que van a encauzar los dinamismos sociales de hoy y del mañana? Es quizá el momento de iniciar un proceso de reflexión colectiva que permita asumir el desafío de entregarle poder y estatus a este saber.



#### **4.4 Organización del currículum**

Hemos expresado que el saber de los derechos humanos no debe entenderse como la simple inclusión o incorporación de una asignatura más en el currículum. Debe estar presente en todo lo que constituye esa realidad que denominamos «cultura escolar». Los derechos humanos, en educación, pueden y deben estar integrados en los contenidos de las ciencias sociales, de la biología, de la literatura, de las artes, etc. Muchos de los contenidos programáticos de las diferentes «asignaturas» pueden ser leídos desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Sin embargo, aunque sea cierto que en todas las asignaturas puede encontrarse un tiempo y un espacio para este saber, también lo es que esta afirmación es válida para muchos otros saberes. Sería innovador, pero posible, abordar el saber matemático en y desde las ciencias, en y desde la filosofía, la geografía y las artes, etc.

Pero nadie ha pensado nunca eliminar las matemáticas como asignatura del currículum y diseminarla entre el resto de las asignaturas. Esto se interpretaría como una pérdida de poder y de estatus curricular de las matemáticas; algo inadmisibles para nuestra cultura. ¿Por qué a los derechos humanos sí se les puede quitar poder?

Creemos que, sin negar la presencia de la lectura axiológica en todo ámbito de la cultura escolar y en todas las asignaturas, el saber de los derechos humanos debería tener presencia propia en el currículum, en los contenidos programáticos.

#### **5. Sugerencias Metodológicas para la Educación en y para los Derechos Humanos**

Hablar de métodos educativos en el contexto de una educación para la paz y los derechos humanos no puede ser algo definitivo. No es válido optar por una metodología concreta y única. Sugerimos, más bien, diferentes enfoques metodológicos que privilegien determinadas actitudes y relaciones didácticas que favorezcan el crecimiento responsable, la aceptación de los otros, etc.

Vamos a hacer referencia a algunos criterios metodológicos fundamentales:

### **5.1 La praxis como camino de aprendizaje**

Entendemos por praxis el pensamiento que lleva a la acción, tanto como la acción misma que provoca la reflexión. La vida cotidiana es el lugar pedagógico por excelencia. Es en las experiencias concretas, en la propia vida de nuestros alumnos, donde encontramos los más claros ejemplos de respeto o de violación de los derechos.

El fundamento de una educación en derechos humanos es la participación de los estudiantes al traer al aula su vida familiar y comunal para compartirla, para analizarla, para encontrar puntos en común o formas de solidaridad que surjan de los propios estudiantes.

Si este aporte no se da, el tema aparecerá como ajeno, como una intelectualización que no trasciende al afecto, al sentimiento y que por lo tanto no se traducirá en acciones.

### **5.2 Si queremos educar en derechos humanos, hay que diseñar formas de educar en democracia, en libertad, en justicia**

El proceso educativo debe ser un «lugar» donde la democracia sea una práctica, una manera de vivir; la libertad un ejercicio posible; la justicia un ideal honestamente buscado y ejercitado. Si no educamos «en» estos principios, tampoco educaremos «para» estos principios.

A través de las acciones educativas que se desarrollen se deberá propiciar un ambiente de relaciones humanas basadas en el diálogo fecundo, que favorezcan la comunicación permanente entre educadores y educandos y el cultivo de actitudes y valores como la solidaridad, el respeto a la persona humana, la tolerancia, la responsabilidad, la verdad, la honradez, etc.

### **5.3 Metodologías participativas**

El educando debe ser actor de su propia educación para no tener personalidades dóciles y uniformes.

La participación, como elemento fundamental y eje de una educación distinta, requiere de debates de las ideas y de confrontación de opiniones. La práctica de la democracia exige un aprendizaje democrático. Se aprende a participar, participando; a disentir, respetando ideas contrarias y pudiendo expresar sus propias concepciones.

Esta práctica de la participación irá paulatinamente sustituyendo la autoridad mecánica por decisiones vivas y responsables. Sólo de esta manera se aprenderá a vivir democráticamente y, lo que es bien importante, a defender este estilo de convivencia, a exigirla, a luchar por ella, a valorarla. El educando deberá estar en la posibilidad de ejecutar directamente diversas actividades que estimulen el desarrollo no sólo de su inteligencia, sino también de su afectividad (participación activa).

Se deberá permitir y estimular la expresión de los deseos, opiniones y decisiones de los educandos (participación consultiva). Deberá facilitarse, asimismo, el compartir la toma de decisiones, haciéndolos partícipes de las consecuencias de las acciones consiguientes (participación decisoria).

### **5.4 No existe una educación en derechos humanos sin «espacio» para la crítica y la disensión**

Si la comunicación es monolítica, si no se permite -bien sea a través de amenazas o simplemente por nuestra actitud vertical y autoritaria- el desarrollo de la crítica, del «no estar de acuerdo», entonces no podemos pensar en un sujeto que sea un defensor de sus propios derechos de los demás.

El educando tiene que percibir una irrestricta libertad de pensamiento, que no se le persigue o acusa por sus opiniones o creencias, sean éstas las que fueren.

Esto exige en el maestro actitudes básicas de sencillez y humildad, apertura a la crítica y a la autocrítica.

Es el momento de insistir en que son las actitudes del propio maestro las que más enseñan; valen más que mil explicaciones.

### **5.5 El diálogo como clima pedagógico**

Si la educación es un proceso que el hombre realiza en la comunidad, por su relación con la realidad natural, humana y trascendente, el diálogo ha de ser su clima. Por diálogo entendemos no sólo hablar sino pensar, sentir y actuar en común.

Esto supone respeto total a las posibilidades de cada uno en particular, aprendizaje vital en la acción, rechazo a cualquier intento de repetición verbalista, insistir no tanto en la «transmisión» cuanto en la búsqueda. No más, «el maestro es el que enseña» y «el alumno el que aprende», sino que ambos, maestro y alumno, se comunican en la búsqueda conjunta del saber. Nos llevará a encontrar nuevas ideas, nuevas formas que nos permitan caminar hacia la construcción de un proyecto de sociedad mejor que el que tenemos.

## **6. A manera de conclusión**

Hacemos propia la caracterización que se hace por medio de los miembros del *Sistema Permanente de Educación para la Paz*, de la Asociación Pro Derechos Humanos, en el documento «Educar para la Paz, una propuesta posible».

Podríamos caracterizar inicialmente, dicen, la educación para la paz y los derechos humanos de la siguiente manera:

- a) Presupone tomar partido en el proceso de socialización, por valores que alienten el cambio social y personal.

- b) Cuestiona el propio acto educativo, alejándose de la concepción tradicional, bancaria según la expresión de Paulo Freire, de la enseñanza como algo meramente transmisivo en que el alumno es un mero recipiente sobre el que trabaja el maestro-verdad. Es decir, entiende el acto educativo como proceso activo-creativo en el que los alumnos/as son agentes vivos de transformación.
- c) Pone el énfasis tanto en la violencia directa como en la estructural, facilitando la aparición de estructuras poco autoritarias, no elitistas, que alienten la capacidad crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal de los participantes. Comenzando por lo más próximo al alumno/a, se irá extendiendo poco a poco hacia ámbitos más amplios.
- d) Lucha contra la violencia simbólica, estructural, presente en el marco escolar.
- e) Intenta que coincidan fines y medios. Se trata de llegar a contenidos distintos a través de medios diferentes, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución no violenta punto central de actuación.
- f) Combina ciertos conocimientos sustantivos con la creación de una nueva sensibilidad, de un sentimiento empático que favorezca la comprensión y aceptación del «otro».
- g) Presta tanta atención al currículum explícito como al currículum oculto, es decir, a la forma de organizar la vida en la escuela. Este ha de ser coherente con los contenidos manifiestos. Como se sabe, el tener que enfrentarse día a día y durante una serie de años a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela, supone una enseñanza y un aprendizaje tácito de normas, valores, hábitos y disposiciones.

La tolerancia, la participación, la empatía, la solidaridad y demás valores «alternativos» deben vivirse con el ejemplo.

Se trata, en suma, de «aprender a pensar y a actuar de otra manera».



