

Enfoques pedagógicos y ético-políticos de la educación en derechos humanos: construyendo la transversalidad

Jorge Osorio

Secretario General de l Consejo de Educación de Adultos de America Latina (CEAAL).

En estos últimos años, la formación de la ciudadanía crítica y participativa en las escuelas se ha convertido en un tema prioritario de la agenda educativa. Este artículo pone en discusión los diversos puntos críticos, así como los principios orientadores para una pedagogía de los derechos humanos. El autor asume el carácter problemático y crítico del acto educativo como punto de partida de su propuesta, lo cual supone no sólo prestar atención a los resultados más visibles, sino también a los procesos más permanentes de sentir, pensar y actuar; dar cabida a lo divergente e impredecible en los procesos de deliberación individual y colectiva; y dialogar con los significados construidos desde los sujetos.



Alicia Jones

El presente artículo¹ es una breve y provisoria sistematización reflexiva acerca de los enfoques pedagógicos y ético-políticos de una educación en derechos humanos (EDH) para ser desarrollada principalmente en el ámbito escolar.

El propósito que nos planteamos es la construcción de contenidos para la definición de la «transversalidad» de la EDH, en cuanto modalidad de educación moral, en el currículum escolar; desde un enfoque pedagógico crítico, superador de una racionalidad educativa meramente instrumental y contribuyente al desarrollo de una democracia de ciudadanos(as) fundada en una ética política que reconoce en los derechos humanos su basamento y su legitimidad.²

En nuestro enfoque la educación se define por su sentido productivo, en cuanto ella es un proceso de elaboración de sentidos, a partir de las contradicciones y complejidades de la vida cotidiana, de la economía, de las relaciones sociales y de la política. La educación es una forma de experiencia perteneciente al orden de lo vivencial en conexión con los procesos de poder que se desarrollan en el mundo social. En este sentido, ella está relacionada con la producción de la subjetividad tanto en el ámbito público como en el privado.

Su carácter transformativo está sostenido en su posibilidad de comprender y desarrollar las potencialidades de cambio contenidas en la experiencia: es en este proceso donde se realiza el encuentro pedagógico comprensivo, problemático, crítico.

Desde estas definiciones la democracia es un concepto y una práctica clave para la educación, no sólo por la necesidad de fundamentar la escuela como una «esfera pública democrática», sino porque la democracia implica una nueva condición de posibilidad para el desarrollo de una pedagogía crítica.³

1. Los enfoques pedagógicos

La EDH ha emergido en la agenda educativa como un tema de la modernidad crítica,⁴ como una propuesta pedagógica fundada en una racionalidad crítico-comunicativa que

concebe la educación como una práctica humana que tiene valor en su sentido emancipatorio y en la formación de valores.

Tal ha sido, por ejemplo, el planteamiento de A. Madgenzo que ha sostenido la «imperiosa necesidad de introducir en la educación el saber de los derechos humanos en y desde una racionalidad axiológica y comunicativa».⁵

Desde este enfoque lo que hace que una acción sea educativa no es meramente la producción de estados finales extrínsecos sino principalmente las cualidades educativas intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción; los valores y los procedimientos ajustados a ellos y no sólo los resultados definen cualitativamente un proceso educativo.

Son los contenidos y las formas de los intercambios que desarrollan los participantes del proceso educativo lo que va definiendo el sentido y la calidad del mismo.

La subordinación del valor de los procesos a los productos, la primacía absoluta de los resultados, el divorcio de los medios y los fines, la justificación de los medios en virtud sólo de los productos deseados son todas manifestaciones de una concepción únicamente instrumental que se reflejan en el modelo tecnocrático-productivista de intervención educativa, obsesionado por la eficiencia y la productividad cuantificable.

Nosotros queremos plantear que la EDH propone y actúa de acuerdo a un «modelo de proceso» que implica desarrollar estrategias de construcción curricular a través de las cuales los objetivos pedagógicos deben expresarse en contenidos y en principios de procedimientos que rijan los intercambios en el proceso educativo en una dinámica integrativa y comprensiva, sin divorcios ni compartimentación entre tales dimensiones.

Los «resultados» producidos en el proceso educativo deben ser previstos siempre como relativamente impredecibles, inciertos, abiertos a la transformación, a la creación original de ideas y comportamientos, a la intervención crítico-hermenéutica de los participantes en cuanto sujetos reflexivos, que actúan más a través de una lógica construc-



Alcira Jones

tivista de carácter espiral que de una lógica lineal.⁶

De esta forma la didáctica se justifica no en la medida que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso e intercambio comunicativo donde se realicen los valores y los procedimientos que se consideran educativos en la comunidad humana.

Por ello, no todas las estrategias didácticas que se muestran eficaces con respecto a la consecución de objetivos externos tienen un valor educativo absoluto. El valor educativo no está solamente en los resultados observables a corto plazo sino también en los procesos menos explícitos a través de los cuales se están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar. En consecuencia, el valor educativo de la EDH está en su capacidad de provocar el desarrollo del «conocimiento» que capacite a cada individuo para abordar la comprensión de la realidad compleja en que vive y para deliberar sobre los modos diversos de intervenir en ella. Estos modos se deben considerar como cualidades que se desarrollan en el individuo a través del contraste crítico y reflexivo con el mundo de los objetos, los sentimientos y las ideas. Además, son cualidades que requieren traducirse en principios de procedimientos para orientar y configurar la práctica educativa.

La EDH debe fundamentarse pedagógicamente en una reflexión dialéctica de fines y medios y en el análisis crítico de todos los instrumentos y procedimientos educativos.

La pedagogía a-crítica, o la pedagogía del rendimiento inmediato, valoran los procesos más simples y los aprendizajes más mecánicos, ignorando interesadamente el tiempo-lento en que se cultivan los procesos divergentes e impredecibles de reflexión y deliberación individual y colectiva.⁷

La EDH reconoce la deliberación como un método comprensivo-hermenéutico a través del cual es posible desarrollar formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica. Utilizando el proceso de delibe-

ración el educador puede desarrollar su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas en el aula superando las limitaciones de su conocimiento profesional tácito acumulado en la experiencia no sometida a la reflexión y al contraste sistemático con la realidad.⁸

2. Los enfoques ético-políticos

Hasta aquí dejamos los principios propiamente pedagógicos de la EDH y pasamos a plantear sus principios ético-políticos que potencian los primeros y le otorgan más plenamente a ella su sentido histórico-crítico.

Nuestro planteamiento consiste en señalar que la EDH es un componente estratégico del proceso de construcción de la democracia; aún más: que es una señal de calidad de tal proceso en la medida que contribuye a la formación de una ciudadanía crítica y participativa.⁹

En este marco pensamos que la EDH es una modalidad de la educación moral, en tanto que para promover la vida y participación de los ciudadanos(as) en la democracia, apreciando comprendiendo y profundizando todos los valores que esta forma de pensar y vivir (o actuar) comporta, es necesario un esfuerzo de construcción personal que conduzca a la elaboración de criterios morales propios y solidarios.

La EDH en cuanto educación moral supone potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación. No es pues una práctica reproductora o conservadora,¹⁰ sino que debe entenderse como una educación para el cambio y la transformación personal y social, como un lugar de emancipación y autodeterminación.

La sociedad plural en que vivimos exige un modelo de EDH que haga posible la convivencia justa, que promueva la autonomía personal y que potencie la construcción de criterios racionales para la resolución de los conflictos y la apertura solidaria a la diversidad y a la diferencia.¹¹

Este modelo se distancia de toda posición autoritaria y heterónoma que se auto-



Alicia Jones

considere capaz de decidir por sí sola lo que está bien y lo que está mal, como también se distancia de aquellas posiciones que, ante situaciones de conflicto moral, afirman que lo máximo aspirable es que cada uno de nosotros elija según los criterios subjetivos y estrictamente personales.¹²

El modelo afirma además que a través de la razón y el diálogo podemos determinar algunos principios que pueden guiar la conducta de todos nosotros ante situaciones concretas que supongan conflicto de valores, reconociendo la importancia de promover también un basamento de solidaridad y afecto humanos. La EDH no sólo es una educación discursiva; su condición de posibilidad está en ser una educación comprensiva, hermenéutica y afectiva a la vez.¹³

Ante estas situaciones debemos conjugar dos principios: la autonomía y la razón dialógica o deliberativa.

La EDH debe potenciar la autonomía y el uso de la razón dialógica para conseguir formas de convivencia personal y social más justas y, a la vez, tan variadas y diversas como las personas y grupos implicados promuevan.

La necesidad de una articulación pedagógica entre el respeto a la autonomía personal y el tratamiento de los temas conflictivos a través del diálogo pretende que, junto con promover el valor de la pluralidad, sea posible encontrar razonada, comprensiva y efectivamente criterios éticos y de acción reconocidos, aceptados y deseados como buenos por todos y todas.

3. La transversalidad de la EDH

A partir de estos criterios deberíamos plantearnos los desafíos de la construcción de la «transversalidad» de la EDH.

¿Qué debe pretenderse con la incorporación de la EDH en el currículum escolar?

a. Construir un pensamiento moral autónomo, justo y solidario; este objetivo pretende lograr un óptimo desarrollo de los componentes psicosociales que contribuyan a

dar forma al pensamiento moral (por ejemplo, el conocimiento de los propios intereses, el conocimiento empático de los demás (sentido de prójimo) y la adopción del diálogo como estrategia de resolución de conflictos).

b. Adquirir las competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática.

c. Comprometerse en la comprensión crítica de la realidad personal y social.

d. Conocer y estar familiarizado con informaciones que tengan relevancia para la vida democrática, la promoción de la ciudadanía activa y de los derechos humanos.

e. Reconocer y asimilar aquellos valores moralmente deseables.

f. Construir formas de comportamiento voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral.

g. Comprender, respetar y construir normas de convivencia que regulen la vida colectiva.

Consideramos la EDH como una acción transversal porque tratando temas complejos y de gran repercusión personal y social no está contemplada como área o disciplina en los diseños curriculares sino de modo multidisciplinar. Sin embargo, este enfoque transversal supone destinar a las actividades de EDH una parte del tiempo correspondiente a las diversas áreas curriculares. Educar en y para los derechos humanos requiere un ambiente pero también tiempo suficiente para poder realizar actividades que le son propias.

La EDH debe ser sistemática; su transversalidad no es sinónimo de acciones ocasionales espontáneas o desordenadas. Ella debe estar orientada por una propuesta curricular explícita que integre objetivos, contenidos, secuencialidad y metodologías específicas.¹⁴ Sólo de esta forma ella podrá ser «eficazmente» un impulso al pensamiento crítico, a la construcción de una moderna ciudadanía crítica y participativa dimensionando los intereses particulares en vista de juicios críticos universales y garantes de una moral ciudadana basada en los derechos humanos y en la legitimidad democrática.¹⁵



Alcira Jones

Notas

1. Este artículo tiene su origen en una presentación realizada por el autor en el Curso «Los derechos humanos en el proyecto educativo», organizado por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y efectuado del 18 al 29 de octubre de 1993 en La Serena, Chile.
2. Sobre la democracia de ciudadanos o democracia participativa y su basamento en una cultura política sostenida en los derechos humanos ver: Cortina, Adela: **Ética sin moral**, Tecnos, Madrid, 1990; Camps, Victoria: **Virtudes públicas**, Espasa Calpe, Madrid, 1990. Un enfoque desde la pedagogía sobre la misma temática: Giroux, Henry: **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Paidós-MEC, Barcelona, 1990. Una visión desde la pedagogía latinoamericana: Palma, Diego: **La construcción de Prometeo: la educación para la democracia latinoamericana**, TAREA-CEAAL, Lima, 1993.
3. Sobre el enfoque crítico en educación ver: Carr, Wilfred, y Kemmis Stephen: **Teoría crítica de la enseñanza**, Martínez Roca, Barcelona, 1988; Torres, Jurjo: **El currículum oculto**, Morata, Madrid, 1991; Grundy, S.: **Producto o praxis del currículum**, Morata, Madrid, 1991; Lundgren, U.P.: **Teoría del currículum y escolarización**, Morata, Madrid, 1992; Giroux, ya citado en la nota 1; Carr, Wilfred: **Calidad de la enseñanza e investigación-acción**, Diada, Sevilla, 1993; Freire, Paulo: **Pedagogía de la esperanza**, Siglo XXI, México, 1993.
4. Una presentación de la evolución conceptual y práctica de la EDH en América Latina ver: Basombrió, Carlos: **Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina**, IEDH, Santiago, 1991; Magendzo, Abraham: **Currículum, escuela y derechos humanos**, PIIE, Santiago, 1989; Magendzo, A., Rodas, M.T. y Dueñas, C.: **Educación formal y derechos humanos en América Latina: una visión de conjunto**, Consejería presidencial para los Derechos Humanos, Santa Fe de Bogotá, 1993.
5. Magendzo, A. «La educación en derechos humanos desde la modernidad y la postmodernidad», en **Ciudadanías** Nº 1, IEDH, Santiago, 1992, p.63.
6. Los fundamentos del enfoque comprensivo-hermenéutico de la educación están planteados en Elliot, John: **La investigación-acción en educación**, Morata, Madrid, 1990, y **El cambio educativo desde la investigación-acción**, Morata, Madrid, 1993. Sobre las estrategias educativas lógico-lineales y su contrapartida en estrategias de desarrollo reticular y de intervención en espiral ver: Calvo, Carlos: «Crisis de la educación o crisis de la escuela», en Osorio, Jorge y Weinstein, Luis (editores): **El corazón del arco iris: nuevos paradigmas en educación y desarrollo**, CEAAL, Santiago, 1993; y Keeney, Bradford: **Estética del cambio**, Paidós, Barcelona, 1991.
7. Sobre este punto ver Calvo, Carlos: «La tarea de educar para los derechos humanos y la escuela», en Osorio, Jorge y Weinstein, Luis (editores): **La Fuerza del Arco Iris: movimientos sociales, derechos humanos y nuevos paradigmas culturales**, CEAAL, Santiago, 1989; y **Descolarizar la escuela y la democracia**, Documentos de Estudio Nº 4, Centro El Canelo de Nos, Santiago, s/f.
8. El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de construcción de conocimientos en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar). Ver Elliot, J.: **El cambio educativo desde la investigación acción**, Morata, Madrid, 1993; Shon, Donald: **La formación de profesionales reflexivos**, Paidós, Barcelona, 1992; Salinas, Dino: «Reflexión del profesor: novedad de un viejo principio», en **Cuadernos de Pedagogía**, junio, 1994, Valencia, 1994; y Dewey, J.: **Cómo pensamos**, Paidós, Barcelona, 1993.
9. Sobre este tema: Osorio, Jorge, «Políticas de derechos humanos en Chile», en **Ciudadanías** Nº 1, Santiago, 1992.
10. Magendzo, A.: **Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia**, PIIE, Santiago, 1991.
11. Un desarrollo de este enfoque de la EDH en cuanto **modelo de educación moral** en: Martínez, M.: «Educación moral: el estado de la cuestión», en **Cuadernos de Pedagogía**, marzo 1992, Valencia, pp. 7 y ss.
12. Sobre las lógicas débiles y postmodernas versus la lógica de una modernidad crítica frente a la moral ver: Mardones, José M.: «El neo-conservadurismo de los posmodernos», en Valtimo, Gianni.: **En torno a la Postmodernidad**, Anthropos, Barcelona, 1990; Cortina, A., ya citada en la nota 1; Conill, Jesús.: **El enigma del animal fantástico**, cap. IV: *Para pensar la postmodernidad*, Tecnos, Madrid, 1991; y Rorty, Richard.: **Contingencia, ironía y solidaridad**, cap. IV *Ironía privada y esperanza liberal*, Paidós, Barcelona, 1991.
13. Para el desarrollo pedagógico de la relación pathos y logos, razón y emoción y entre lo cordial y lo lógico, como sostenes éticos de la acción educativa ver: Boff, Leonardo.: **San Francisco de Asís: vigor y ternura**, especialmente el capítulo 1, Sal Terrae, Santander, 1982; Prieto, Daniel y Gutiérrez, Francisco: **La mediación pedagógica**, Ediciones Culturales, Mendoza, 1991; Maturana, Humberto: **Emociones y lenguaje en educación y política**, Hachette, Santiago, 1990.
14. Véase la producción metodológica de organismos como PIIE (Chile), SERPAJ (Uruguay), Instituto Peruano de Educación para los Derechos Humanos y la Paz (Perú), CINEP (Colombia), entre otros.
15. Un desarrollo conceptual de este planteamiento inspirado en pensadores como Weil, Arendt y Habermas se encontrará en: Canivez, Patricio: **Educar o Ciudadano?**, Papirus, Campinas 1991; Freitag, Bárbara: **Itinerarios de Antígona. A questao da moralidade**, Papirus, Campinas, cap. 7 y ss; y Teves Ferreira, Nilda: **Ciudadanía: una questao para a educacao**, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.



Alicia Jones