



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS
¿UNA IMPOSICIÓN MORAL?**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JUAN RICARDO ESCAMILLA GARCÍA



ASESOR:

DR. JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, EDO. DE MÉXICO 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Laura García Venegas:

Mi primera maestra, mi cómplice y mi mejor amiga.

Gracias, mamá, por enseñarme todo lo que sé y hacer de mí todo lo que soy.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 4 |
| Capítulo 1: La Educación para los Derechos Humanos..... | 11 |
| 1.1. Educación, moral y Derechos Humanos..... | 11 |
| 1.2. Educación para los Derechos Humanos, historia y evolución..... | 27 |
| Capítulo 2: Sobre la construcción ético-pedagógica de la EDH..... | 42 |
| 2.1. Derechos Humanos, sustento teórico-filosófico y carácter absoluto..... | 42 |
| 2.2. EDH, ejercicio de poder y dominio ideológico..... | 57 |
| 2.3. Formación moral, imposición y autonomía..... | 70 |
| Capítulo 3: Hacia una pedagogía de las realidades morales..... | 82 |
| 3.1. Libertad ética, individuo y sociedad..... | 82 |
| 3.2. Escuela, formación y pedagogía..... | 95 |
| 3.3. Pedagogo docente, ley necesaria y praxis..... | 110 |
| Reflexiones finales..... | 128 |
| Referentes bibliográficos..... | 138 |

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación formal ha delineado sus fronteras y ha dejado fuera de ellas gran parte de la moral, ha delegado su capacidad y responsabilidad ética para asumir los desafíos del mundo contemporáneo, en su constante devenir de indiferencia, desasosiego y desesperanza, que ratifican la paupérrima condición social en que vive una gran cantidad de personas.

De manera general, se puede aseverar que, todo cuanto se aprende y todo cuanto se enseña penetra en el filtro de los juicios de valor, particularmente de carácter moral, es decir, los juicios que tienen relación con el actuar enmarcado en las categorías del *bien* y del *mal*. Sin embargo, es menester reconocer que éste es un proceso que no siempre es intencional y en ocasiones puede llegar a ser inconsistente con las expectativas o con los proyectos éticos que son planteados dentro de las escuelas, razón que dificulta toda posibilidad de realizar una educación moral desde una perspectiva ético-pedagógica, y lejos de eso la cubre de contradicción, de vacuidad y de hipocresía.

Frente a estas obliteraciones, la EDH es el gran proyecto ético de la época contemporánea, es la respuesta, presumiblemente consensuada, que arroja el frente unido de los países más poderosos del mundo, es la alternativa solución para una gama de problemáticas de un tenor sumamente ecléctico que aquejan a las distintas sociedades; es la mayor iniciativa político-educativa de estos tiempos, y como tal, sea que se quiera o no, posee una gran relevancia a nivel pedagógico, ya que instaura una forma particular de ver la educación y de re-conceptualizar sus propósitos a nivel global.

La EDH supone el re-descubrimiento de una educación moral que se encontró durante años en lontananza y el olvido, como consecuencia del descuido de una sociedad modernizada que, permeada por las nuevas tecnologías, la producción industrial y demás parafernalia, ha priorizado el conocimiento técnico y utilitario como parte de la consigna educativa formal de nuestro tiempo, hecho que motivó el descuido por la preocupación histórica por la formación de hombres autónomos que puedan ejercer su

libertad en pro del bien común. No obstante, es un hecho que al despertar la educación moral de su letargo debe ser cuidadosamente analizada por la pedagogía, ya que:

Lo moral no está ya determinado como lo opuesto a lo inmoral, así como el Derecho no es inmediatamente lo opuesto a lo injusto, sino que es la posición general tanto de lo moral como de lo inmoral, que depende de la subjetividad de la voluntad. (Hegel, 1985, p. 119)

Es por esto que en cualquier materia se pueden presentar inconsistencias y contradicciones intrínsecas; lo que puede denunciar un ejercicio del Derecho sustancialmente injusto, y cualquier acto moral como perfectamente inmoral. De tal manera que ya nada es absoluto, universal u objetivo en sí, sino que todo está sujeto a interpretación de sus verdaderas condiciones de uso y de origen. Todo está sujeto al inexorable poder relativista de la posmodernidad.

De esta manera, la educación moral debe representar uno de los principales objetos de estudio de la pedagogía, particularmente aquella que se desarrolla dentro de los espacios educativos formales, por ser la que presenta un mayor nivel de intencionalidad y sistematización. Este hecho conlleva lógicamente a pensar el análisis crítico reflexivo de la EDH en cuanto a su contenido, su metodología, sus alcances, su origen y sus objetivos de una manera profunda.

La siguiente investigación pretende articular la EDH con los conceptos de dignidad humana, libertad, ley, autonomía, moral, ejercicio de poder y dominio ideológico desde una perspectiva ético-pedagógica, razón que invita a preguntarse si: ¿La Educación para los Derechos Humanos puede ser considerada como una imposición moral? Interrogante que figura como pretexto para redescubrir la educación contemporánea a nivel nacional y que a la vez sirve como directriz del escrito.

La justificación de este cuestionamiento se debe al reconocimiento de múltiples aseveraciones relacionadas al hecho de que: “Donde quiera que haya una clase predominante, los intereses de esa clase y su sentido de superioridad darán origen a la mayor parte de la moral del país.” (Stuart, 1959, p. 40). Lo cual niega la presunción de la moral como un ideal aséptico, objetivo y racional, y lo vincula directamente con una sociedad de clases jerarquizada, que impacta en la creación activa de la ley moral en

determinado contexto histórico-geográfico. Hecho que condiciona de manera importante a los individuos, pero no los determina, puesto que también se presentan diferentes formas de resistencia en la sociedad y los individuos.

De esta manera, la EDH, al ser considerada como una síntesis moral, como un resumen histórico de las necesidades y preocupaciones éticas de la sociedad, sirve como eje de análisis para comprender las imágenes de individuo, humanidad y educación que se difunden y promueven en la actualidad, así como el entramado de fuerzas éticas que se encuentran en pugna en las sociedades contemporáneas. Es decir, que la EDH se encuentra permeada por una idiosincrasia particular que se promueve al interior de las escuelas, por lo cual el deber de este trabajo será develar cuáles son las ideologías subyacentes a esta propuesta y su implicación formativa en los educandos.

En este sentido, es un hecho que la educación se encuentra vulnerable ante los cambios de su entorno, a la influencia social, cultural, política y económica, especialmente la económica en los últimos años. De hecho: “*La concepción de mundo* va determinada por la situación de los intereses político-comerciales y político-sociales, etc. Quien no adapta su conducta práctica a las condiciones del éxito capitalista, se hunde, o al menos, no asciende demasiado.” (Weber, 2001, p. 76). Desde esta mirada en particular, la ideología depende directamente de la situación económica concreta, y es necesario para la inserción social que, aunque la ideología de un individuo sea particularmente opuesta o diferente a la hegemónica, de manera práctica demuestre que comparte los mismos valores del sistema económico.

Efectivamente, se vive en un mundo neoliberal y capitalista que condiciona el pensar y actuar de los individuos contenidos en un ambiente social y donde la creciente globalización ha masificado el reconocimiento de antivalores morales propios de la posmodernidad, como el individualismo, la competitividad, la enajenación, etc., con lo cual han aparecido nuevas dinámicas presentes en las relaciones interpersonales y en las relaciones políticas interestatales. A raíz de esto, es una verdadera necesidad descubrir las implicaciones morales que adquiere la re-conceptualización de la

sociedad y el individuo, así como el nexo fundamental entre ambos, es decir, la educación. No obstante:

En tanto los Estados sigan gastando todas sus energías en sus vanas y violentas ansias expansivas, constriñendo sin cesar el lento esfuerzo de la formación interior de la manera de pensar de sus ciudadanos, privándoles de todo apoyo en este sentido, nada hay que esperar en lo moral; porque es necesaria una larga preparación interior de cada comunidad para la educación de sus ciudadanos. (Kant, 2012, p. 57)

Dicho de otra forma, el Estado, la educación en general y las figuras docentes y pedagógicas poseen una responsabilidad vital en el torno a la formación y la formación moral de los individuos que integran un grupo social, está en sus manos la posibilidad de habilitar un contexto propio para el desarrollo humano ético y estético, así como realizar las mediaciones necesarias para el reconocimiento del otro y de la diferencia.

Evidentemente, esta responsabilidad es inexorablemente grande y, por tanto, es constantemente negada y delegada a otras instituciones, la sociedad tiene prioridades y otras preocupaciones dentro de las cuales, la educación y la formación moral se encuentran muy abajo en el nivel jerárquico. Esto puede generar un estado de incertidumbre jurisdiccional y propicia la emergencia de múltiples detentores educativos, los cuales pueden llegar a tergiversar la misión crítica de la pedagogía y de la educación en contra de la reproducción de ideologías dominantes dentro del aula de clase, y también pueden llegar a hacer uso de su autoridad para orquestar y liderar manifestaciones o movimientos disidentes acrílicos en pro de una supuesta emancipación social y educativa, sin poseer un marco referencial lo suficientemente amplio.

En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para el autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. (Giroux, 1992, pp. 145-146)

Actualmente, la mayor y mejor garantía para llegar a un futuro concatenado a la idea del bien común es la preocupación por la ética y la moral dentro del aula de clase, y en la medida en que pedagogos y docentes comprendan el ejercicio de resistencia crítica

dentro y fuera del aula se podrá modificar la condición tan paupérrima en términos éticos que se vive día con día, en la medida en que el pedagogo reconozca y haga suya la responsabilidad que tiene como analista y formador moral se podrá transformar la realidad a partir de su núcleo generador, la educación.

Ahora bien, puede que la responsabilidad de la formación ética y moral de los miembros de una sociedad sea una tarea compartida por todos los agentes que la conforman, merced de que toda relación interpersonal es una relación pedagógica; empero, la preocupación por la sana convivencia debe suponer una ocupación capital para la pedagogía contemporánea y para el ejercicio docente. De tal forma que:

Si un joven sale de la escuela obligatoria persuadido de que las chicas, los negros o los musulmanes son categorías inferiores, poco importa que sepa gramática, álgebra o una lengua extranjera. La escuela habrá “fallado su tiro”, lo cual es muy grave, porque ninguno de los profesores que habrían podido intervenir en varias fases de sus estudios no habrá considerado que fuera necesario... (Perrenoud, 2011, p. 128)

Por esto, la intención de esta investigación es precisamente analizar cuáles son los objetivos contemporáneos de la educación moral plasmados en la EDH y el papel que juegan las instituciones de educación formal dentro de esta propuesta, así como reformular las perspectivas y las preocupaciones pedagógicas sin la intención de monopolizar la moral, pero si a conciencia de que los conocimientos técnicos, enciclopédicos, tecnológicos, etc., son candidatos potenciales a comprender un cúmulo de saberes banales propios de espacios académicos nimios e insertados en recipientes vivientes vacuos si no son debidamente acompañados por una formación humana y holística prescindida por un guía responsable en pleno conocimiento de su deber personal y social para orientar la acción educativa.

En la actualidad, la pedagogía no ha conseguido representar una apología para la educación, y ha dejado que se vuelva la hetaira de la sociedad y de los particulares, de cualquiera que tenga el suficiente poder político y económico para pagar por ella. La educación ha ido de mano en mano y ha deformado todo lo que toca, a merced de quien la patrocina amparado por el Derecho que posee para ejercer su *libertad* plenamente, aun cuando esto signifique el atropello de los derechos de los demás

individuos. Por esta razón deviene imprescindible el cuestionamiento sobre aquello que puede ser considerado como una *imposición* dentro del aula, particularmente en el terreno de los juicios de valor sobre el *bien* el *mal*.

Asimismo, es prudente resaltar que si bien, el título de la investigación: *La Educación para los Derechos Humanos ¿Una imposición moral?* no ofrece, a simple vista, un referente explícito que sugiera una lectura realizada desde una perspectiva pedagógica, en realidad el análisis de cualquier propuesta educativa refiere esencialmente un ejercicio pedagógico, además de que el tema posee una amplitud que no se limita exclusivamente a este marco referencial, ya que las características propias de la EDH la avalan como un tema transversal para múltiples disciplinas, tema que no necesariamente es patente pedagógica. No obstante, es momento de aclarar que las siguientes líneas ofrecen, más que una respuesta, un pretexto para repensar la relación existente entre el individuo y la sociedad, la teleología educativa en general, y el deber de la escuela y el pedagogo frente a la formación moral.

Dicho esto, es menester comentar, que la presente investigación está conceptualizada como un ejercicio de análisis teórico-reflexivo, por lo cual no se trata de una investigación de campo ni experimental. De esta manera, la estructura de la misma se encuentra organizada en torno a cuatro apartados, de los cuales; el primero, supone la presentación general del tema en torno a la articulación de las variables que lo componen, sus postulados más relevantes y su evolución histórica; el segundo, constituye la crítica a la EDH a partir del debate y la confrontación de sus conceptos medulares discutidos desde distintas ideas y perspectivas teóricas; por último, el tercer apartado comprende la propuesta ético-pedagógica enfocada a mejorar la relación entre el individuo y la sociedad, la pertinencia de la disciplina pedagógica en el quehacer educativo, y las líneas de acción del pedagogo y el docente dentro y fuera del aula.

Lo anterior obedece al hecho de que, la gran variedad de propósitos presentes en la educación formal se subyuga ante la fuerza de su contexto, lo cual no es sorpresa y de hecho es *peccata minuta*, no obstante, esto puede comprender un factor de riesgo según las propiedades particulares de una época y su idiosincrasia, el peligro radica en

que: “Los hombres forman la inteligencia de sus hijos como visten su cuerpo, según la moda dominante.” (Spencer, 1983, p. 30). Es decir, en plena condición de vulnerabilidad frente a paso de los años, sin mayor ejercicio analítico sobre el valor del pasado como referente para un mejor porvenir o como un atávico innecesario.

Es una realidad innegable, que la educación, vista como una de las grandes herramientas que posee el ser humano para preservar su humanidad a lo largo del tiempo, se encuentra precisamente a merced de éste. Concomitante al desarrollo del hombre y a su evolución, la educación también evoluciona, se transforma, se diversifica y se mimetiza, se convierte en una amalgama de significados estrechamente vinculados, o bien intrínsecamente divergentes.

La educación es un cúmulo de ideas, posturas, perspectivas, saberes, teorías, prácticas y metodologías que, bien articuladas, se gestan y pertenecen a un contexto particular que proyecta en ella las necesidades imperantes de una sociedad casi siempre agonizante y senil, atravesada por intereses particulares de los grupos minoritarios que detentan el poder, socavada por los distintos campos del conocimiento que usurpan sus raíces y oprimida bajo el yugo del saber popular que la transmuta y la denigra al volverla panacea y responsable de todo el bien o todo el mal presente, pasado y futuro; la educación es un producto amorfo e incipiente en espera de las manos que la conviertan en esa obra de arte a la cual se ha llamado constantemente: *humanidad*.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS

“Todo lo que escuchamos es una opinión, no un hecho. Todo lo que vemos es una perspectiva, no la verdad.”

-Marco Aurelio-

De manera general, las páginas que comprenden el primer capítulo de esta investigación, reflejan la elucidación de los conceptos de educación, formación, pedagogía y moral, presentados a través de un análisis sobre los posibles puntos de articulación entre ellos, es decir, los puntos medulares que otorgan un soporte estructural a partir del cual se desarrolla el trabajo.

Asimismo, se enmarcan algunos argumentos que realizan hincapié en cuanto a la relación establecida entre la educación y los Derechos Humanos, a raíz de las connotaciones propias del derecho como disciplina y su relación con el terreno educativo de manera tanto teórica como práctica, con énfasis en la cuestión moral como uno de los principales nexos entre estos dos conceptos.

Igualmente, se presenta algunas de las diferentes concepciones de que se poseen en la actualidad acerca de la Educación para los Derechos Humanos, así como su justificación, sus objetivos, ideales, algunas de sus características más importantes, sus implicaciones en el terreno educativo, su relación con el currículum educativo y parte de su evolución histórica, a partir de su aparición formal en diversos instrumentos jurídicos y otros documentos de carácter nacional e internacional.

1.1. Educación, moral y Derechos Humanos.

Como parte de este primer punto en el desarrollo de la presente investigación, es menester elucidar cuál es la concepción tanto de educación, como de Derechos Humanos con las cuales se trabajará dentro del escrito, así como realizar un análisis

sobre la relación, si es que la hay, entre estos dos conceptos, con la finalidad de ampliar el panorama en torno su comprensión.

Ahora bien, antes de manifestar una definición de educación que sirva como base teórico-conceptual de este trabajo, hay que realizar una breve aclaración, ya que en cuanto a la palabra educación se refiere, existen una multiplicidad de concepciones y definiciones al respecto, las cuales, lejos de complementarse y ser lógicamente compatibles, la mayoría de las veces tienden a ser radicalmente opuestas y contradictorias, razón por la cual únicamente se realizará hincapié en la perspectiva filosófica de la educación, en lugar de profundizar en las diferentes nociones que se puedan generar acerca de este amplio concepto visto desde distintas ópticas.

Es por esto que el primer filósofo traído a colación será el alemán Immanuel Kant para quien la educación es parte medular en el desarrollo de la humanidad, ya que, según él: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación.” (Kant, 2013, p. 29). Aquí es necesario abrir un paréntesis, ya que en la obra citada está presente un pie de página que hace una aclaración sobre la traducción del idioma original, en la cual, la palabra utilizada no es *erziehung* (educación), sino *bildung*, la cual en ocasiones es traducida de forma indiscriminada como *educación* o como *formación*. No obstante, merced del contexto general de la idea, es entendible que al final de la cita Kant pueda no hacer referencia a la educación, con lo cual el contenido se volvería demasiado reiterativo y simple, sino a la formación, con lo cual adquiriría un sentido más profundo, y una relación más estrecha de estos dos conceptos.

Ahora bien, una vez realizada esta aclaración, se puede sustraer de este pensamiento la idea de que el hombre, en tanto es preparado a través de esta instrucción, disciplina y formación (*bildung*) casi con el único propósito de llevar una vida en colectividad y de incursionar en una vida regida por el interés común, se encuentra condicionado por una educación que, a su vez, se puede interpretar como una herramienta de los grupos sociales indispensable para la inducción de nuevos miembros a la sociedad, aunque también existen otras posturas que la comprenden de formas distintas, desde la

búsqueda de realización de un bien y un ideal de formación humanos o los cuidados y manutención del individuo, hasta concebirla como un medio de liberación del hombre, por mencionar algunas.

Al seguir esta misma línea conceptual, se vuelve sumamente imprescindible profundizar en la relación entre educación y formación, en la cual se puede comprender que la segunda se manifiesta como una posible consecuencia de la primera, en tanto el sujeto se vuelve consciente de que se encuentra inmerso en un proceso educativo, y asume la decisión voluntaria de plantearse un ideal de formación al cual aspirar para intentar subsanar la sensación de incompletud que deriva de esta toma de consciencia, y que funge como motor principal de todo el movimiento.

De esta forma, para profundizar sobre el sentido de la palabra *formación* se puede recurrir a la obra de Georg Wilhelm Friedrich Hegel quien, al ser lector y compatriota de Kant, sugiere la idea de que, el camino para arribar de una vida en individualidad a una vida colectiva no sólo depende de la educación, sino también de la formación, ya que:

El hombre en cuanto individuo se relaciona consigo mismo. Él posee la doble vertiente de su singularidad y la de su ser universal. Su deber para consigo consiste por tanto en parte en su conservación física, y en parte en elevar [este] su ser individual a su naturaleza universal, en formarse. (Hegel, 2015, p. 183)

Es decir, que la formación del individuo es un ejercicio de gran importancia, ya que no sólo representa un compromiso personal en el sentido de búsqueda de un ideal de formación que logre potencializar las cualidades particulares del ser, sino que también conlleva una responsabilidad colectiva en tanto se articula con una apología de la humanidad del hombre. La educación se puede comprender como un proceso dependiente de la cultura, del contexto y de los intereses particulares de la sociedad, que funge como camino o, mejor dicho, como puente, entre el sujeto y la colectividad, entre el individuo y su proceso de formación que, a diferencia de la educación, aparece como consecuencia de una decisión personal.

Inclusive, tal y como es entendida y explicada por el mismo Rousseau, la educación de la cual se nos provee deviene de tres fuentes, de la naturaleza, de los hombres y de las

cosas, las cuales nos educan de distintas formas y en distintos momentos de nuestra vida, con lo cual la educación adquiere un énfasis ecléctico y sempiterno. Por esto, se puede asumir como una certeza el hecho de que: “Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, nos es dado por la educación” (Rousseau, 2014, p. 45). Esto revela la estrecha relación existente entre la formación del individuo y la educación que recibe, y de la cual se mantiene permeado a lo largo de su vida, lo que refiere la gran importancia que tiene este proceso en la vida del ser humano, con especial hincapié en la educación del infante y del niño como una preparación para la vida adulta.

Esta misma idea se encuentra muy vigente en el pensamiento de Locke, quien es, por cierto, una clara y consistente influencia en la obra de Rousseau. John Locke otorga un protagonismo especial a la educación, cuando se refiere a las conductas presentes en el individuo. Tal es el caso que, en sus *Pensamientos acerca de la educación* comenta lo siguiente: “Pienso que puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido. Esta es la causa de la gran diferencia entre los hombres.” (Locke, 2012, pp. 31-32). Esto deja ver que la educación no sólo es influyente, sino potencialmente decisiva en cuanto al futuro de una persona en relación consigo misma y con la sociedad; empero, no es determinante, ya que, dentro de la aproximación estadística mencionada: *nueve de cada diez hombres*, aún queda libre un margen de error que, si bien es pequeño, debe ser considerado.

Este argumento permite entrever dos temáticas históricamente empapadas por los juicios de valor al momento de hablar sobre educación; la cuestión del *bien* y de la *utilidad*, así como su relevancia dentro de cualquier propuesta educativa. Lo cual se traduce en una serie de preguntas que hoy en día ocupan un terreno privilegiado al hablar sobre teleología educativa y que fungen directamente como pilares del ejercicio pedagógico, ya que además develan una constante relación de dependencia entre la sociedad y la educación.

Paralelamente a esta preocupación por la utilidad y la bondad que los contemporáneos de Locke esperaban recibir de la educación, se mantuvo como un cuestionamiento

permanente la incógnita relacionada a los fines y propósitos últimos de la misma, aspecto fundamental que siempre ha estado supeditado a la transformación de la sociedad y al paso de los años. Cada momento histórico ha desarrollado un proyecto educativo *ad hoc* a la lectura pedagógica que se realiza de su realidad, y estas lecturas, aunque suelen ser superficialmente distintas, en general comparten una cualidad medular, que es precisamente: la necesidad de lograr una sana convivencia.

De esta manera, cuando Locke se refiere al objetivo de la educación evidentemente se encuentra enmarcado por las expectativas particulares de su época, al igual que sus coetáneos. Sin embargo, logra desembarazarse un poco de la creciente sobrevaloración del saber enciclopédico y de los ideales propios de la ilustración, para reconocer: “Que el aspecto más importante de la educación no son la instrucción y el saber acumulado, sino la formación de costumbres éticas.” (Locke, 2012, p. 17). Aseveración que indudablemente otorga un nuevo énfasis y carácter a la educación, ya que relaciona directamente la enseñanza con los terrenos de la ética y la moral. Terrenos que si bien, siempre han estado estrechamente vinculados con la educación, ahora dejan de aparecer como categorías tácitas para convertirse, explícitamente, en objetos de estudio y análisis propios de la pedagogía.

Asimismo, se puede considerar el aspecto moral como una de las principales y más relevantes características de la educación, al centrar su principal interés en procurar la preparación necesaria para que el ser humano pueda vivir en sociedad. Dicho esto, acerca de la educación también se puede afirmar que: “Como proceso intencional, es la búsqueda de realización de un bien y un ideal de formación humanos. Por ello, se la puede comprender como una empresa valoral o moral.” (Barba, 1997, p. 99). Como el medio de producción, reproducción y difusión necesario para concretar un proyecto civilizatorio previamente establecido, dentro del cual va contenida una valoración particular acerca de lo deseable e indeseable para una sociedad, proyectada en términos de contenido, metodologías didácticas, formas, medios y procesos que pueden ser implementados dentro del aula.

A posteriori, al pensar en esta valoración moral que atraviesa transversalmente cada una de las aristas de la educación, acontece como una necesidad imperante la

emergencia de una interrogante fundamental en el desarrollo de la ética; “¿El hombre es por naturaleza, moralmente, bueno o malo?” (Kant, Pedagogía, 2013, p. 86). Antes de emitir una respuesta habrá que resaltar que, evidentemente, la pregunta es desmesuradamente ambigua, puesto que contiene tres grandes dificultades: Primero, la limitante filosófica en relación a la eterna búsqueda de la *verdadera* naturaleza intrínseca del hombre, cuestión que en sí misma ya es un problema considerable, seguido de esto se encuentra la dificultad que conlleva el análisis de las trayectorias éticas que atraviesan el resultado de un juicio de valor relativo a las concepciones del bien y del mal presentes en este planteamiento, las cuales fácilmente podrían suscitarse a polémica; y por último, se encuentra el hecho innegable de que se trata de un cuestionamiento que persigue una respuesta como consecuencia de una generalización que, además de insana es imposible.

Ahora bien, frente a este ejercicio didáctico propuesto a manera pregunta, diversos autores como Hobbes, Maquiavelo, Rousseau, etc., se han propugnado a favor o en contra de la supuesta maldad o bondad *natural* que se le ha prodigado al hombre. Sin embargo, es el mismo Immanuel Kant quien sintetiza una posible respuesta a este cuestionamiento, el cual hasta cierto punto define implícitamente como retórico, cuando resuelve con tintes de sarcasmo que si se habla de la bondad o maldad natural del hombre la respuesta es: “Ninguna de las dos cosas, pues no es por naturaleza un ser moral; sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley.” (Kant, 2013, p. 86). Es decir, cuando haya sido educado. Es por esta razón que se puede divisar la estrecha relación que mantienen la educación y la moral, ya que ambas contribuyen a la adaptación del ser a la sociedad, son creadas por ésta y reproducidas también.

Otra de las grandes reflexiones a las cuales se puede llegar si se utiliza como base este cuestionamiento es, que por mucho que se intente buscar patrones que concluyan un seguimiento, más o menos uniforme, en cuanto a lo que se piensa puede ser *natural* en el hombre, lo cierto es que la idea de humanidad es una construcción antitética a la idea de naturaleza, debido a que históricamente el ser humano siempre ha encontrado la manera de desprenderse de sus limitantes *naturales*, y aunque la evolución pudiera

ser considerada como un proceso plenamente instaurado dentro de un cauce *natural* universal, el hombre transforma y deforma todo lo que toca, incluyéndose a él mismo, en un registro físico y espiritual.

El ser humano no es por naturaleza, sino por educación. Educación que lo contiene, y lo mantiene a su merced y disposición. Nada en el hombre es natural, todo es parte de un amplio desarrollo que persiste desde su nacimiento hasta su muerte, todo es parte de un proceso al cual se le puede denominar: educación, y como la educación es una herramienta de las sociedades para el funcionamiento de la vida colectiva, toda educación contiene en su interior principios morales, los cuales se encargan de hacer que el individuo no sólo sea lo que debe ser, sino que sea lo que debe ser inmerso en el interior de un grupo social.

Ahora bien, educación y moral no sólo mantienen una relación directa por ser ambas principio y consecuencia de la vida social, sino que también sostienen una activa relación dialéctica, ya que, entre otras funciones, la educación debe asegurar la preservación de la moral y debe definir las acciones de sedimentación o evolución de la misma, con la finalidad de ser conservada. Asimismo, debe asegurarse de fraguar en los individuos las herramientas necesarias para realizar todo tipo de juicios de valor con relación a los cánones preestablecidos. Por su parte, toda acción que se pueda denominar en cierto grado como una acción moral, educa; lo hace en el sentido en que busca lograr una transformación en el educando, transformación que puede verse reflejada en una modificación de la conducta o una reestructuración de los esquemas intelectuales.

Desde esta perspectiva, la educación puede ser concebida como un instrumento de la cultura destinado, entre otras cosas, a la trasmisión de la moral; la cual, según lo expresa Lawrence Kohlberg (1975), no es más que: “Un sistema de reglas y valores definidos por la cultura.” (p. 225). El cual, a su vez, varía de un grupo social a otro, evoluciona con el tiempo y contiene diferentes vertientes de acuerdo a su origen, a su propósito y a su desarrollo.

Por esto, todo escenario educativo es un espacio potencial para realizar un análisis ético, si se asume que dentro de estos espacios se juega constantemente la

reproducción, desarrollo y reconstrucción de términos y relaciones caracterizadas por estar encarnizadas dentro de un marco moral. Aunque la educación, como ejercicio de amplio espectro, es una función que se realiza básicamente en todos los espacios de interacción humana; es particularmente el ambiente áulico el que funge como un laboratorio de experimentación cuando se trata de la implementación de todo tipo de proyectos de carácter moral, al ofrecer un medio de gran eficacia en torno al impacto que la escuela posee sobre el individuo, al contener el cuerpo físico y psíquico de los educandos por intervalos de tiempo trepidantemente extensos.

Dicho esto, es prudente mencionar que, en la actualidad, el principal proyecto moral que ha incursionado en los salones de clase es la Educación para los Derechos Humanos (EDH), lo cual presupone la misión de tomar a los Derechos Humanos (DH) como el deber ser del individuo en cuestión moral. Sin embargo, ahora que se cuenta con un bagaje referencial significativo en relación a lo que se puede definir como educación, así como sus características y sus principios, es menester alcanzar una comprensión similar acerca del tema de los DH, ya que ellos sirven como eje referencial y como epicentro de la propuesta moral y educativa contemporánea por antonomasia.

De esta forma, con el objetivo de construir un concepto de DH *ad hoc* a los fines de esta investigación se pronunciará que, en principio, son: “Un conjunto de valores, como un conglomerado de aspiraciones provenientes de la dignidad y de las exigencias de realización –personal y social- humanas.” (Barba, 1997, p. 106). Razón que ilumina tres ideas fundamentales en relación al tema. Primeramente, el hecho de considerar que los DH, como un conjunto de valores, fungen como una síntesis moral, ya que compactan una selección de creencias particulares de un grupo social; asimismo, es importante resaltar que en la definición de Barba se les considera como *aspiraciones*, lo cual significa que existen como proyecto político, o como utopía social, sin embargo, parten de una realidad inexistente. Para finalizar es importante saber que, como exigencias personales y sociales, los DH tienen el objetivo bidireccional de coadyuvar al desarrollo del individuo en tanto pueda volverse un mejor ser humano, personal y socialmente.

Por otro lado, la definición de DH retomada en el párrafo anterior es una definición bastante general que, aunque es muy útil para sentar un precedente conceptual sobre los mismos, principalmente desde una perspectiva pedagógica, desde la cual converge bastante bien esta definición, a la vez genera vacíos importantes en cuanto a su comprensión, particularmente si se piensan desde distintos enfoques. Es por esto, y en vista de que la EDH constituye el proyecto moral más vigente en la educación contemporánea, ya sea porque ha sido el más consensuado democráticamente entre las naciones o porque ha sido también el que ha tenido un origen más reciente, que habrá que profundizar en el tema de manera conspicua a fin de lograr una comprensión más holística y consistente del mismo.

Lo anterior orienta una definición particular y concreta, pero a la vez reduccionista, ya que se limita únicamente al plano formal del concepto desde una sola disciplina. Por otro lado, es un hecho consabido que, el tema de los DH pertenece, principalmente aunque no de manera exclusiva, al campo jurídico dentro del cual el Derecho, en general, puede ser: “Concebido formalmente como un conjunto de normas de vinculación bilateral, imperativas, obligatorias y coercitivas” (Burgoa, 1989, pp. 23-24). Normas que, dentro de sus cualidades intrínsecas, obligan a los individuos a acatarlas, donde su incumplimiento siempre acarrea consecuencias legales explícitas y concretas, de tal manera que el estado las regula y las hace valer. Las normas morales, a diferencia de las jurídicas, no manifiestan sanciones explícitas cuando se cometen faltas contra éstas, y su transgresión conlleva más bien muestras de desaprobación social, lo cual no necesariamente es menos efectivo, pero si es mucho más subjetivo y tácito, porque depende de diferentes tipos de condiciones en torno a su aplicación.

Ahora bien, cuando se habla de cuestiones jurídicas, se piensa de inmediato en las dos vertientes que supedita el campo del derecho, es decir, los privilegios y las obligaciones, sin embargo, es tremendamente loable pensar de qué manera y en qué medida se puede garantizar el cumplimiento de los DH, más si se tiene en cuenta el hecho de que en el terreno práctico poseen muy poca jurisdicción y autoridad al

momento de asegurar que los ciudadanos cumplan con su obligación de reconocerlos y respetarlos.

Es por esto, que los DH como tal son un tópico brumoso que presenta vacíos importantes en cuanto a su ubicación disciplinar, ya que el hecho de que sean *derechos* los ubica casi de manera inmediata en el mencionado terreno jurídico, aunque también puedan ser fácilmente colocados en el ámbito filosófico si se supera el prejuicio implícito de su nombre.

Desde esta óptica, los DH pueden ser entendidos como: “Los privilegios fundamentales que el hombre posee por el hecho de serlo, por su propia naturaleza y dignidad.” (Hernández & Fuentes, 1991, p. 7). Con esta definición advienen algunas de las características propias de los DH, ya que al considerarlos como *privilegios* se sobrentienden como las ventajas exclusivas del ser humano, ventajas necesarias para su óptimo desarrollo, con lo cual se vuelven, al menos en teoría, inherentes a su persona, universales, inalienables, etc. Sin embargo, esta definición, como muchas otras, es bastante general, y deja fuera aspectos de gran relevancia para la comprensión del concepto, tales como sus causas, consecuencias e historia.

El problema con este tipo de definiciones es que se sustentan en los mismos DH, lo cual acarrea paradojas conceptuales, además de que esto deja de lado la gran profundidad teórica que pueden poseer si se les define a partir de su objetivo, origen, evolución, su relación con otros campos del conocimiento, o su relación con la realidad. Por esta razón, los DH han sido bastante criticados, han sido desacreditados, demeritados, y sometidos al vituperio popular, al grado de tener que combatir con defensores reacios a la idea de su inexistencia, uno de ellos es Alasdair MacIntyre (citado en Espinosa y Montes, 2009); donde asegura, que:

En definitiva, la noción de los derechos humanos, como la noción de utilidad, no es sino una ficción moral, que pretende proveernos de un criterio objetivo e impersonal, sin conseguirlo. Utilidad y derechos humanos son conceptos fingidos para para resolver distintos conjuntos de fenómenos y ello explica el hecho de que constantemente entren en disputa. No existen, pues, derechos humanos, sino que son ficciones morales. (pág. 75)

Este comentario es muy interesante, ya que cuando se habla de los DH como ficciones morales, la idea que en realidad se defiende es que, como productos del hombre estos derechos no se pueden pretender como unidades objetivas, ya que su misma existencia presupone cierta inercia de intereses que los acompañan, razón por la cual también se puede decir que son instrumentos morales, ya que surgen de una necesidad que los sujeta a la sociedad, y junto con la cual evolucionan.

No obstante, el hecho aquí no es intentar debatir ontológicamente acerca de la existencia de los DH de manera teórica o práctica, sino de argumentar cuál es el impacto que han causado en la educación. Ya que, en realidad, los DH funcionan como un eje transversal que puede trastocar, de manera directa o indirecta, diversos campos del conocimiento como: la filosofía, la sociología, la pedagogía, la economía, etc. Y por lo tanto se puede originar una concepción particular desde cada perspectiva. Por ejemplo, desde una perspectiva histórico-antropológica, se puede resumir que los DH:

Son la voluntad para ver y hacer al hombre universal, al hombre de una cultura reconocible en todo hombre, es decir, son medios para crear una cultura y una ética universales. Por todo esto, los DH son una utopía, un ideal de civilización.
(Barba, 1997, p. 21)

De esta manera, los DH son medios para homogeneizar la cultura, a través de los cuales se busca generalizar la asimilación de una síntesis moral representada como un compendio de principios universales a un nivel de amplitud mundial, aspecto que tal vez no sea imposible, pero lejos de ser idealista más bien se presenta como un ilógico por su alta complejidad, ya que, alcanzar un nivel de consenso real es verdaderamente complicado en un espacio micro social, puesto que se deben de tomar en cuenta las particularidades y diferencias devenidas del contexto de cada uno de los participantes.

Sin embargo, esta reflexión, junto con otras tantas son objeto de discusión del segundo capítulo de este trabajo; por lo cual, en torno a esta idea únicamente queda decir, que los DH son uno de tantos caminos que se presentan como proyecto ético-universal para alcanzar el progreso hacia la civilización, según la concepción que se tenga de *progreso* y de *civilización* respectivamente.

Es precisamente en este punto donde se puede observar de una manera un poco más formal una posible relación entre la educación y los DH ya que, si éstos representan un ideal de civilización cuya concreción tiene como motor un supuesto consenso a nivel global, presentan cierta inclinación que les permite fungir como una especie de *guía* para la educación y como un proyecto moral-civilizatorio, ya que es en el aula de clases, en ocasiones vista como laboratorio de experimentación, donde se ponen en práctica la gran mayoría de las utopías sociales. Es por esto, que la relación existente entre educación y DH radica, esencialmente, en que:

La educación es un medio fundamental para que se cree una cultura de respeto a la dignidad humana, ya que la mayoría de los valores se forman tanto en la familia como en las instituciones escolares, las cuales dan pauta a cambiar actitudes y voluntades y así lograr una mejor convivencia entre los hombres en sociedad. (Escamilla & De la Rosa, 2009, p. 57)

Efectivamente, las instituciones escolares fungen como espacios de construcción y deconstrucción axiológica, las cuales pueden reforzar los valores propuestos por la cultura, o bien, pueden realizar una acción de resistencia frente a éstos y modificarlos parcial o totalmente. He ahí la importancia de los espacios educativos formales como territorio potencial de debates éticos.

Igualmente, porque se reconoce la importancia que posee la educación como medio de creación de realidades y como herramienta de transformación de lo social, es necesario pensar si la EDH es la mejor opción para intentar alcanzar esta *cultura de respeto a la dignidad humana*, y en realidad no propicia escenarios de conflicto y egoísmo exacerbado en pugna por el reconocimiento del individuo y sus derechos particulares, así como la posición en la cual se coloca este ideal frente a otros valores contemporáneos como el respeto a los demás seres vivos y al medio ambiente.

Ahora bien, de lo que se ha trabajado hasta aquí es de vínculos creados mediante análisis y reflexión; empero, si se dejan aún lado las disquisiciones sobre el tema, existe una multiplicidad de argumentos que fortalecen la cercanía entre estos dos ámbitos (educación y DH), la cual, existente o no en realidad, aparece legalizada en instrumentos jurídicos de gran relevancia internacional, como lo pueden ser la misma

Declaración Universal de los Derechos Humanos dentro de la cual se expresa textualmente, en su *Artículo 26*, que: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.” (Naciones Unidas, 1948, p. 8) De esta forma se estipula que toda persona tiene derecho a ser educada; sin embargo, todas las personas se encuentran inmersas en distintos procesos educativos desde su nacimiento hasta el día de su muerte, sea que se considere que tengan derecho a recibirla o no. Entonces, de lo que trata el presente Artículo es particularmente de la educación formal, porque además es en esta dimensión educativa en la cual se puede ejercer un mayor control en torno a los contenidos y metodologías presentes en su implementación.

El *Artículo 26* de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* es sumamente relevante en esta relación, ya que es la misma *Organización de las Naciones Unidas* quien responsabiliza a la educación formal de concretar, de afianzar y divulgar la filosofía de los DH alrededor del mundo, a la vez que esta misma educación se erige como un DH en sí, lo que da como resultado una relación tanto estrecha como dialéctica entre estos dos conceptos, los cuales se otorgan soporte y garantía mutua.

Igualmente, después de que la *Asamblea General de las Naciones Unidas* redactara los llamados DH no pasó mucho tiempo para la mayoría de los Estados miembros de la ONU se unificaran para acatar este imperativo y lo incorporaran a sus Cartas Magnas, tal como fue el caso de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la cual, en su renombrado *Artículo 3ro* establece que:

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Constitución Política Estados Unidos Mexicanos, 2016)

Este Artículo es un reflejo de la importancia que se le ha otorgado al tema en los últimos años, el cual no sólo es una recomendación general, sino que a partir de su objetivación dentro de la *Carta Magna* se vuelve un mandato político oficial. A su vez, la

encomienda es mucho más particular, y se enfoca, mas no se limita a la educación que imparte el Estado mexicano, de tal manera que el gobierno federal asume y reconoce la responsabilidad que tiene en torno a la formación moral de los individuos.

La educación que se prevé debe ser consistente y equilibrada en aras de un óptimo desarrollo personal y social a través de la implementación de privilegios fundamentales. Esto consolida lo antes mencionado, el hincapié en torno al respeto de los DH como un deber que tiene que asegurarse mediante la educación formal a nivel global, a la vez que ésta es considerada como un derecho fundamental. Tal como asegura José Bonifacio Barba (1997) al decir que:

Por su naturaleza moral representan el deseo más acabado y constante de cumplimiento, de plenitud histórica y social, el delineamiento de una perspectiva humana que nunca se realiza totalmente pero que debe ser garantizada con todas las fuerzas sociales de producción de lo humano: el derecho, la política, la economía, la educación. (p. 20)

De tal forma, que el hecho de trazar ideales de formación en el ámbito educativo es una respuesta perfectamente loable ante la búsqueda de una mejora constante, ya que al ser una expresión creativa de las necesidades sociales fungen como proyección externa de lo *humano*; es decir, como un desplante de *humanidad* que se dibuja como la esperanza de una sociedad que busca un futuro mejor. Las utopías sociales son buenas para este ejercicio y bastante útiles como plano arquitectónico del porvenir; los ideales educativos son todavía mejores, porque constituyen una dimensión más concreta y específica; sin embargo, éstos no deben fungir como mero ejercicio filosófico, sino que deben ser proyectos perfectamente aplicables en el presente inmediato, sin condiciones ni prerequisites. La transformación de la realidad debe ser consecuencia de tal diseño y no una limitante *a priori*.

Todo conocimiento debe presumir fines prácticos para ser digno de aprehenderse, y no necesariamente tienen que ser fines pragmáticos valorados desde una perspectiva utilitarista, sino más bien *fines prácticos* en un sentido transformador. De la misma forma, el simple hecho de leer un libro y decodificar los fonemas presentes en cada palabra y posteriormente en cada oración no es suficiente para que verdaderamente se

aprehenda el contenido del libro, aunque éste se memorice de manera fidedigna; la verdadera transformación y la praxis consisten y devienen de la facultad de utilizar cada página del libro para transformarse y transformar la realidad del individuo.

Naturalmente, esta facultad depende en gran medida de la creatividad particular de cada individuo para adecuar una teoría a la realidad; empero, cuando se trata de proyectos educativos y de utopías sociales, éstos deben ser intrínsecamente loables, al menos de manera parcial, ya que de otra manera corren el riesgo de volverse un sinsentido social y educativo. En caso contrario, tampoco se puede esperar que en la implementación de cualquier proyecto se cumplan por completo los objetivos preestablecidos. Siempre se debe buscar la innovación sin perder de vista el punto de partida.

La cuestión con los DH es que, actualmente son comprendidos como el proyecto civilizador más idílico por los gobiernos del mundo y como estatuto moral, se ha vuelto el deber de la cultura utilizar todos los instrumentos con los que cuenta para asegurar su cumplimiento. Es por esto que la educación, al ser parte de la sociedad y del gobierno, acoge esta propuesta y la incorpora en sus planes y programas de estudio para dar como resultado la EDH; la cual, al ser una propuesta tan amplia y tan ambiciosa, debe mantenerse bajo el foco de análisis de una manera constante, con la finalidad de que pueda evolucionar en función de las necesidades éticas de la humanidad.

Finalmente, ahora que se puede apreciar de manera más clara y tangible la relación existente entre educación y DH, se ha de concebir como una relación bidireccional y dialéctica. Sin embargo, es un hecho que esta relación puede funcionar tanto de manera positiva como negativa de acuerdo a los intereses particulares a los cuales se supedita; ya que, si bien es cierto que la educación puede facilitar el respeto a los DH de las personas, aún no se ha analizado el otro lado de la moneda en sentido de la falla o falta de alguno de estos dos factores.

La relación entre DH y educación es tan estrecha que se puede analizar la posibilidad de un factor de interdependencia entre estos dos conceptos, puesto que: “Una población con limitaciones educativas tiene también menores posibilidades de conocer

y entender la forma como sus derechos se establezcan en la realidad.” (Núñez, p. 86) Razón por la cual, esta relación es de gran trascendencia para la humanidad ya que, si se habla de la falta de oportunidades educativas en un sector específico de la población, invariablemente también se podría hablar sobre la dificultad tanto en la promoción como en la defensa de los DH y viceversa, con lo cual esta población sería objeto de una doble marginación, legal y educativa.

Ahora bien, quizá una mayor educación posibilite una mejor comprensión de los DH; no obstante, esta misma no es necesariamente garantía de su aplicación, y no es la única obliteración presente en esta relación ya que, bajo esta misma lógica, la realidad presente sugiere que:

La educación en general, como la manejamos en el punto anterior, en sí misma no garantiza el involucramiento con los derechos humanos; ser educado, incluso en los más altos grados universitarios, no implica conciencia sobre el respeto a los derechos de las personas. Se deben promover y transmitir conocimientos, actitudes y acciones de y para los derechos humanos. (Núñez, p. 87)

Cuestión que es sumamente interesante al servir como base de una reflexión en torno a las particularidades de la educación, ya que efectivamente, una persona puede contar con altos niveles de escolaridad y carecer profundamente de un sentido humano que le permita pregonar los DH, lo cual quiere decir que la educación *per sé* no garantiza su respeto; lejos de eso, se tendría que esbozar cierto tipo de educación muy *ad hoc* a esta necesidad, para que en mayor o menor medida, se cumpliera con los requisitos anteriormente mencionados.

Por esta razón, merced de la gran variedad de definiciones de educación y de DH, es difícil imaginar, como resultante, una definición unívoca y universal para la llamada *Educación para los Derechos Humanos*, y así como las divergencias teóricas acaecidas en los otros dos conceptos, las connotaciones presentes en la postura teórico-conceptual que se recuperen acerca de este tópico tendrán consecuencias vigentes en el desarrollo ulterior de este trabajo.

1.2. Educación para los Derechos Humanos, historia y evolución.

Como se vio al comienzo de este escrito, el campo de los DH y el de la educación sostienen una estrecha relación, directa, bidireccional e incluso dialéctica, en la cual, ambos se pueden comprender, desde una perspectiva moral, como instrumentos culturales creados con la finalidad de reproducir y fortalecer la identificación y apropiación de los distintos valores creados en un contexto espacio-temporal preciso, y los cuales poseen una magnitud y sentido determinados de manera particular.

No obstante, las interpretaciones de estos dos conceptos en particular son diversas; con lo cual, alrededor de la EDH se pueden encontrar una multiplicidad de definiciones al respecto, las cuales poseen diferentes connotaciones, categorías y propósitos subyacentes a cada teoría pedagógica desde la cual se han pensado, razón por la cual este apartado busca sintetizar algunas de las concepciones contemporáneas de la EDH, al igual que su desarrollo histórico particular, a fin de que se pueda lograr una mayor comprensión sobre el tema que atañe las líneas de esta investigación.

Dicho esto, cabe mencionar, que la concepción de la EDH que más se ha difundido a lo largo del mundo radica en que únicamente se encarga de la enseñanza de los DH de una manera catedrática, es decir, que simplemente busca que la gente conozca enciclopédicamente la existencia y contenido de los mismos, como un simple y vacío conocimiento teórico. Seguramente gran parte de la responsabilidad de este hecho la posee la misma UNESCO (2006), puesto que en su definición acerca de la EDH explica que ésta puede concebirse como: “Un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos.” (p. 1). No obstante, al ser una definición tan amplia en realidad no deja ver cuáles son las implicaciones que conlleva la creación de esta *cultura universal de los DH*, ni de qué manera se verán reflejados los resultados de esa creación.

Esta concepción, al ser tan general, puede dar lugar a malentendidos y huecos importantes en torno a la conceptualización de la EDH, lo que a su vez puede conducir a muchas contradicciones. A partir de este referente, es Susana Núñez Palacios (s.f.), quien asevera que, aún a pesar de estas confusiones sobre el tema, la EDH pretende ir más allá, ya que: “En principio, nos referimos a la enseñanza de los derechos

humanos, pero nuestro planteamiento pretende ir más lejos, en tanto que no es el mero conocimiento de ellos lo que abarca la educación sobre los mismos.” (p. 87). Es decir que no es un llano planteamiento teórico que simplemente busca la trasmisión de un contenido, sino una verdadera actividad holística encaminada a lograr un cambio de conducta. Luego entonces, ¿Qué implica llegar *más lejos*? Y ¿De qué forma se pretende llegar *más lejos*? Una de las definiciones más puntuales acerca de este proyecto educativo se encuentra plasmada en las palabras de José Bonifacio Barba (1997) , quien explica de manera muy concreta que:

La introducción educativa de los DH consiste en tomarlos como fundamento de la conducta ética personal y de responsabilidad social, pues claramente representan valores básicos de la sociedad. Se trata de que lleguen a ser motivos y criterios de conducta; esto desde que se establecen los fines de la educación y las metas de cada actividad formativa. (p. 107)

Esto significa que, en principio, la EDH toma a éstos últimos como punto de partida, como base para el desarrollo ético de los individuos presentes dentro de una sociedad, en función de su trato para consigo mismos y con los demás tanto en su forma de pensar como en su conducta. A la vez, debe reflejar un conjunto de principios morales preestablecidos, no de una sociedad particular, sino de la sociedad global, ya que éstos representan un compendio básico de valores que deben estar presentes en la construcción moral de cada grupo, como los mínimos necesarios.

Ahora bien, las definiciones trabajadas hasta este punto únicamente reflejan el quehacer educativo en función de los DH en el ámbito formal, es decir, dentro de la escuela, cuestión que, de igual manera, puede no reflejar con suma veracidad los alcances de esta propuesta, es por esta razón que todo lo anterior puede ser complementado con un pensamiento de José Truvilla Rayo (2015), quién sustenta que:

Una educación de calidad basada en los derechos humanos significa que éstos se ponen en práctica en todo el sistema educativo y en todos los contextos (formales, no formales e informales) de aprendizaje. Significa, asimismo, que el sistema educativo está orientado hacia la adquisición de valores humanos que permitan la consecución de la paz, la cohesión social y el respeto a la dignidad humana. (p. 6)

Documento que da un buen pretexto para repensar la EDH de una manera más holística, incluso ubicua y perenne, que a la vez coadyuve a la apertura de nuevas reflexiones acerca del tema, no sólo en las instituciones escolares, sino también en los diversos espacios educativos, como el trabajo, la familia y la calle, por mencionar algunos. Razón que facilita un giro en torno al objeto de estudio de esta investigación, con lo cual se amplía y se vuelve más complejo.

Ahora bien, si se dejan de lado las diferentes concepciones sobre el tema en cuestión, es un hecho que para conocer a fondo las connotaciones e intenciones de la EDH, se debe conocer a la vez, cual o cuales son los objetivos de la misma, ya que esto facilita una lectura sobre su intención práctica, al menos de manera formal y explícita. Para esto, el *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2006)* menciona que, algunos de los objetivos de esta propuesta son:

Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho; Fomentar y mantener la paz; Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social. (p. 14)

Esto otorga un gran realce a los valores de: solidaridad, respeto, dignidad, igualdad, democracia, paz y justicia, lo que revela una multiplicidad de factores al respecto, por ejemplo, el hecho de que los objetivos presentados por la UNESCO son demasiado generales, a la vez que son tremendamente ambiguos y subjetivos, puesto que intentar valorar en qué medida se respetan los DH es una cuestión sumamente compleja para la cual no existe un sistema de indicadores, misma cuestión que el hecho de mantener la paz; finalmente los objetivos marcados en el documento están planteados en un periodo de tiempo indefinido.

En la actualidad estos son los propósitos generales de la EDH, no obstante, la historia formal de la misma constituye un camino de al menos dos décadas. *Grosso modo*, se puede suponer que la EDH tiene origen con el nacimiento de la misma *Declaración* en

el año de 1948, puesto que en este documento se expresa de manera explícita la relación presente entre estas dos variables, tal como se mencionó en apartados anteriores. Sin embargo, la presentación oficial de esta propuesta educativa da a luz en el año de 1993, tal como lo menciona Diego Alfonso Iturralde Guerrero (2015) al comentar que:

La formalización de la Educación en Derechos Humanos (EDH) como un derecho humano y, por lo tanto, como compromiso de los Estados para incluirla en las políticas educativas, presenta una secuencia continuada que se inicia en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena 1993), a la que siguen el establecimiento del Decenio de la EDH (1994-2004), la puesta en marcha del Programa Mundial (2005), el Plan de Acción –cuya tercera etapa (2015-2019) está en curso– y la adopción de la Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos (2011). (p. 11)

Por esta razón, es necesario analizar el contenido de los documentos señalados para conocer a fondo el desarrollo histórico de la EDH, lo cual tendrá lugar en las siguientes páginas. Para comenzar es prudente mencionar la *Conferencia Mundial de los Derechos Humanos* que tuvo lugar en Viena durante el año de 1993; ésta posee una gran relevancia histórica, no sólo por la cantidad de temáticas que trastoca, las cuales van desde tortura, desapariciones forzadas, racismo, xenofobia, discapacidad, minorías étnicas, religiosas, lingüísticas, poblaciones indígenas y trabajadores migratorios, hasta igualdad de derechos para la mujer y el niño, sino también porque es en esta conferencia que inicia formalmente la EDH. Es precisamente en este documento donde:

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos considera que la educación, la capacitación y la información pública en materia de derechos humanos son indispensables para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz. (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993, p. 28)

Es en este sentido que se promueve a la educación como vía de mejora para este propósito y se dedica todo un apartado para hablar, por primera vez, sobre la entonces llamada: *Educación en materia de derechos humanos*, de una manera más formal y oficial, donde se realizan recomendaciones, comentarios y demás aspectos

fundamentales acerca de este tema. Tal es el caso que, la Conferencia realiza un especial hincapié en mencionar: “La importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia.” (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993, p. 12). De esta forma, se busca la inmediata incorporación de esta temática al currículum educativo en diversos países, para movilizar nuevos contenidos y metodologías didácticas dentro del aula de clases. Asimismo, con la finalidad de aclarar las dudas al respecto se realiza una disquisición tremendamente importante en torno a los alcances de la EDH, y es que:

La educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional. (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993, p. 12)

Hecho que revela un aspecto valiosísimo en torno a la evolución histórica del tópico, ya que la integración de la educación en materia de DH debe alcanzar las políticas educativas de cada país, no sólo de manera teórica, sino también de manera práctica, con lo cual se busca trascender el ámbito meramente conceptual y llegar a una verdadera praxis. Asimismo, la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (1993) aprovechó la ocasión para develar algunos de sus ideales y expectativas en relación a esta propuesta educativa, razón por la cual:

Pide a todos los Estados e instituciones que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica. (p. 28)

Con esta acción no sólo se busca ir más allá del contenido declarativo o teórico, sino también tratar de concretar esfuerzos en ámbitos meta escolares, donde se lleven a cabo procesos educativos, pero situados fuera de las instituciones educativas formales. Asimismo, sobre este tenor, la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos* (1993) también expresa que:

La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la justicia social, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal. (p. 28)

Es decir que, a partir del año de 1993, la EDH debe establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre las comunidades, y debe fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz, a partir de su incorporación a los planes y programas de estudio en cada país, además de implementarse tanto de manera teórica como práctica, para trascender los ambientes áulicos en todos los niveles, en todas las personas, como una acción propia de las personas y de las naciones.

Ahora bien, una vez presentados algunos aspectos relevantes acerca de la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*, es turno de hablar sobre el *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos* (1994-2004), documento igual de significativo para la historia formal de la EDH, el cual apareció de manera inmediatamente posterior a la celebración de la Conferencia de Viena. A grandes rasgos, el citado documento tiende a ratificar lo previamente expuesto en 1993, supeditado a una serie de observaciones pensadas a futuro para implementar una EDH los diez años subsiguientes. Es por esto, que una de las ideas más relevantes en este texto es la recomendación sobre cómo:

La educación en la esfera de los derechos humanos no debe circunscribirse al suministro de información, sino que debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida mediante el cual las personas de todos los niveles de desarrollo y de todos los estratos de la sociedad aprendan a respetar la dignidad del prójimo y cuáles son los medios y mecanismos de velar por ese respeto en todas las sociedades. (Naciones Unidas, 1994, p. 2)

Es justo en este párrafo, que deviene una nueva conceptualización y aclaración de la tarea de la EDH como proceso integral para toda la vida, como un proceso continuo e inacabado, el cual se puede entender, de manera diacrónica, como una tarea no para el hombre en lo individual, sino para la humanidad en general. Al mismo tiempo, en este *Decenio* se realiza una extensión en torno al público al que está dirigida la

iniciativa educativa, y se especifican varios sectores de la población que se encuentran en situación de vulnerabilidad. De manera textual es así como se expresa dentro del documento:

La educación en la esfera de los derechos humanos contribuye a promover un concepto de desarrollo compatible con la dignidad de mujeres y hombres de todas las edades y que tiene en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad, como los niños, las poblaciones indígenas, las minorías y las personas discapacitadas. (Naciones Unidas, 1994, p. 2)

De esta manera se focaliza la población específica a la cual atiende esta propuesta y se realiza una aclaración en torno al tipo de intervención que se pretende, junto con sus objetivos esperados. Para concluir con la breve revisión de este parteaguas en el desarrollo del tema, se puede aseverar que, es aquí donde se aprecia la búsqueda de un perfeccionamiento constante alrededor de la EDH, la cual se ha construido y deconstruido en varias ocasiones a fin de generar un proyecto ético cada vez más completo e integrador, generador de nuevas dinámicas sociales y nexo entre las distantes brechas sociales que existen dentro de la sociedad, las cuales se ven reflejadas dentro de la escuela.

Es particularmente en este punto que se puede divisar parte del recorrido por el cual ha atravesado la EDH a lo largo de poco más de diez años, razón por la cual es turno de hablar del cauce que adoptó esta propuesta educativa después del periodo de tiempo anteriormente señalado, cada vez se volvió más y más vigente, gracias a que:

El 10 de diciembre de 2004, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Programa Mundial para la educación en derechos humanos (en curso desde 2005) con el objeto de promover la aplicación de programas de educación en derechos humanos en todos los sectores. (UNESCO, 2006, p. 2)

Visiblemente, esta acción representó la incorporación definitiva y obligatoria de una educación con énfasis en los DH en las instituciones educativas de un gran número de países, ya que este *Programa Mundial* se elaboró en tres etapas, las cuales; presentan un objetivo específico, dirigido a un sector de la población muy particular, y enfocado a un nivel educativo concreto.

Asimismo, para cada una de las etapas mencionadas se elaboró un *Plan de acción*, dentro del cual se detallan los objetivos de cada una de ellas, cuáles son los diferentes momentos de su aplicación, las estrategias que deben seguirse y su evaluación. Será por esto, que una de las principales diferencias entre el *Decenio*, y el *Programa Mundial*, tal como lo piensa Luis Acebal Monfort (2006), radica en el hecho de que:

El decenio fue sobre todo un instrumento movilizador, dedicado a estimular el desarrollo de estrategias o *planes nacionales* de EDH, que cada país debería adoptar a sus sectores prioritarios. En cambio, el Programa Mundial posee un contenido más concreto y ambiciosos. Es un proceso que se pone en marcha y se focaliza sobre determinados sectores prioritarios, esta vez los mismos para todo el mundo y con objetivos alcanzables en un plazo de dos o tres años. Se dirige a metas más concretas, estructuradas según fases consecutivas. (p. 43)

Es decir, que el *Programa Mundial* se trata de un proyecto previamente aterrizado y contextualizado, con el fin de que la EDH pueda volverse una realidad más tangible y visible, quizá reflejada en acciones relativamente pequeñas, pero realizables. Esta idea posibilita el hecho de que la propuesta educativa abandone el ámbito etéreo y abstracto en el que se ha mantenido desde sus inicios históricos. Ahora bien, con la finalidad de que el lector logre comprender de manera clara cuál es la intención de cada uno de los programas de acción elaborados como parte del *Programa Mundial*, es tarea de las siguientes líneas presentar de manera breve las etapas mencionadas, de las cuales:

La primera etapa (2005-2009) se centra en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. La segunda etapa (2010-2014) se enfoca en la educación en derechos humanos para la enseñanza superior y los programas de capacitación para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar. La tercera etapa (2015-2019) es dedicada al refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y a la promoción de la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas. (Naciones Unidas, s.f., p. 20)

Una vez mencionadas estas características, se puede sintetizar una explícita noción holística presente en los tres planes de acción, ya que, de manera global se busca impactar a los sistemas de enseñanza primaria, secundaria y superior, así como a maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden, personal militar,

medios de comunicación y periodistas. Lo cual trastoca gran parte de los actores sociales que presentan una relación, directa o indirecta, con los procesos educativos.

Ahora bien, una vez realizada esta dilucidación de manera amplia es importante mencionar ciertas particularidades sobre cada uno de los programas de acción, las cuales seguramente podrán ayudar a la mejor comprensión de la EDH. Para no romper con la secuencia cronológica en el desarrollo de este análisis, se ha de comenzar por resaltar algunos de los puntos más relevantes del *Plan de Acción* en su primera etapa del *Programa Mundial*, la cual comprende los años de (2005-2009), En ésta se realiza un especial hincapié en cuanto a la importancia de: “Lograr que todos los componentes y procesos del aprendizaje, incluidos los planes de estudio, el material didáctico, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos.” (UNESCO, 2006, p. 3). Es decir, reestructurar por completo todos los aspectos educativos y pedagógicos intrínsecos a la educación primaria y secundaria, con la finalidad de hacerlos girar sobre una línea temática integradora y transversal, los DH.

Empero, esta recomendación es sumamente general, puesto que, al hablar de una reforma educativa tan holística como la que se promueve, su aplicación y correcta incorporación conlleva, implícitamente, el cumplimiento y modificación de una serie de factores de diversa índole. Es por esto, que en este escrito se señalan cinco aspectos indispensables para su correcta implementación, los cuales se han encontrado mayormente relevantes alrededor del mundo, y se describirán a continuación (UNESCO, 2006, pp. 3-4):

Primeramente, se habla de las *Políticas educativas*, es decir, de los diversos documentos que reflejan el compromiso de los gobiernos del mundo con respecto a la EDH. Esta parte es fundamental ya que, si no existe un sustento sólido en torno al reconocimiento y promoción de los DH a nivel gubernamental, será difícil concebir la idea de una verdadera emergencia de la EDH en sentido práctico. Asimismo, se debe buscar que la *Aplicación de políticas* tienda a una supervisión constante en torno a la asignación de recursos, mecanismos de coordinación, supervisión y rendición de cuentas por parte de los organismos e instituciones delegadas a asumir

responsabilidad. Todo esto no sólo asegura la existencia de documentos que reconozcan la importancia de los DH dentro del terreno educativo, sino que también se. Igualmente, se da una gran importancia al *Entorno de aprendizaje*, ya que, como bien se expresa en el documento antes mencionado, la idea de una verdadera EDH no puede desarrollarse únicamente en un entorno que los plantee teóricamente, sino en un ambiente donde se puedan ejercitar de manera práctica en la vida cotidiana. Es por esta razón, que también se busca modificar las condiciones de *Enseñanza y aprendizaje*, al empatar el contenido, objetivos y metodologías educativas y pedagógicas con los valores fundamentales de los DH. Por último, se destaca la *Formación y perfeccionamiento profesional del personal docente*; éste no puede pasarse por alto, simplemente por una razón que es bien consabida, y que expresa el filósofo inglés John Locke (2012):

No hagáis delante de él –del niño- lo que no queráis que haga por imitación. Si se os escapa alguna cosa que consideráis en él como una falta, podréis tener la seguridad de que se excusará con vuestro ejemplo; y se excusará tan bien, que os será difícil conseguir corregirle en este punto por medios eficaces. (p. 103)

Razón por la cual no se puede permitir, en una educación planteada bajo este enfoque, que existan profesores que no estén bien formados en cuestiones éticas, ya que, tanto ellos como el personal no docente fungen como ejemplo ético y no pueden sino ser excelentes modelos. De esta manera, la primera etapa de este plan se configura como una serie de recomendaciones en torno a la implementación de una acción educativa concebida bajo un enfoque de DH en los niveles de educación primaria y secundaria, la cual se puede entender como una forma de introducir esta propuesta educativa desde los cimientos educativos y sentar un precedente concreto para su adecuado seguimiento.

Ahora bien, antes de recalcar algunos criterios relevantes sobre la segunda etapa del *Plan de Acción del Programa Mundial* comprendido entre los años 2010-2014, es necesario recordar que básicamente posee el mismo propósito que la primera etapa,

con la pequeña diferencia de que ésta está enfocada a la educación media superior, la cual se vislumbra dentro del documento como:

Toda enseñanza que se imparte en el nivel postsecundario en universidades u otros establecimientos aprobados por las autoridades estatales, incluidas las instituciones de formación y certificación de profesionales tales como docentes, trabajadores sociales y personal médico y jurídico. (UNESCO, 2012, p. 4)

Dicho esto, está claro que no existen, al menos teóricamente, grandes diferencias con respecto a la primera parte del *Plan de Acción*, ya que en general se realizan las mismas observaciones, recomendaciones y se proponen las mismas líneas de acción; salvo el pequeño, pero importante detalle de incluir a la investigación como un punto medular en el desarrollo de esta propuesta en el nivel superior, acerca de la cual se presume que: “La enseñanza superior debe informar, por medio de la investigación, tanto las políticas como la práctica de la educación en derechos humanos” (UNESCO, 2012, p. 27), además de: “Desarrollar nuevos conocimientos y hacer avanzar la reflexión crítica en relación con los derechos humanos” (UNESCO, 2012, p. 27). Razón por la cual se entiende perfectamente que existe tanto un seguimiento, como un proyecto de expansión y crecimiento en relación a la primera parte del *Plan de Acción*.

Paralelamente, esta segunda parte también comprende un abanico de recomendaciones sobre la formación y capacitación de educadores y docentes, tópico que figura como un punto intrínseco de la disciplina pedagógica que será retomado de manera mucho más precisa en acápites ulteriores de este trabajo. Por esta razón, únicamente cabe mencionar, que en este escrito se realiza un especial hincapié en torno a la idea de que:

El personal docente tiene una responsabilidad esencial de transmisión de los valores, competencias, actitudes, motivaciones y prácticas, tanto en el cumplimiento de su labor profesional como en su función como modelo de comportamiento. A ese respecto, son fundamentales el reconocimiento y el respeto de su estatuto profesional, así como proporcionarle una formación adecuada en derechos humanos. (UNESCO, 2012, p. 30)

Razón que justifica cabalmente la necesidad de una completa y adecuada formación y capacitación relacionada a esta temática. Así como un respeto a la dignidad profesional

de los educadores y el personal docente, lo cual facilite el ejercicio pleno y libre de su práctica frente al grupo, y le permita trastocar de manera transversal la EDH como parte esencial de la ya mencionada segunda parte del *Plan de Acción*. Ahora bien, con respecto al último punto de este proyecto. La tercera parte del *Plan de Acción del Programa Mundial*, al igual que la segunda, no posee grandes diferencias con respecto a las anteriores, simplemente acaece con la intención de consolidar un objetivo muy claro y particular, que es:

Reforzar la educación en derechos humanos en la enseñanza primaria y secundaria y en la enseñanza superior y la formación en derechos humanos de los maestros y los educadores, los funcionarios públicos, los miembros de las fuerzas del orden y el personal militar. (Naciones Unidas, 2014, p. 6)

Como parte de lo ya trabajado en años anteriores, y a fin de que no se pierda la secuencia lógica de estos hechos, también se promete realizar un trabajo formativo con respecto a los periodistas y medios de comunicación, al fungir como mediadores de la información y el conocimiento y, por ende, actores de gran relevancia en torno a la educación de los individuos de una sociedad. Alrededor de los actores ya mencionados, se manifiesta dentro de este escrito, que:

Los principios de derechos humanos ofrecen una orientación esencial para el desempeño de su labor profesional y para la labor de los medios de comunicación, que solo puede realizarse en un entorno propicio en el que estén protegidos el acceso a la información, la libertad de expresión y la seguridad. (Naciones Unidas, 2014, p. 14)

Esto con la finalidad de que exista una garantía en relación a la libertad con la que cuentan los medios de comunicación al momento de realizar su ejercicio profesional, el cual debería estar sujeto a condiciones lo suficientemente propicias para retratar y comunicar todas las perspectivas y realidades de interés para el desarrollo de la EDH. El mensaje en cuestión es que los medios de comunicación no sólo tienen la responsabilidad de difundir información cuyo objetivo sea fortalecer y difundir el reconocimiento y respeto de los DH, sino también dar voz a todas las personas que han sufrido algún tipo de violación a los mismos y no han conseguido ser escuchadas.

Asimismo, es bastante obvio que, aun cuando exista una supuesta libertad de expresión para los periodistas y medios de comunicación, el tratamiento público de temáticas relacionadas a los DH es un tópico cuyo abordaje no depende únicamente de ese factor, sino de un cierto tipo de sensibilidad, empatía y sentido de responsabilidad social al respecto, lo cual no es intrínseco a los periodistas, ni tampoco al público. Es por esto que:

Todos los periodistas deberían tener las mismas oportunidades de formación en derechos humanos. El contenido y los valores relacionados con los derechos humanos, con especial hincapié en las especificidades del contexto, deberían formar parte de toda formación o certificación oficial y estar disponibles mediante oportunidades de perfeccionamiento profesional permanente. Del mismo modo que todos los periodistas deberían tener unos conocimientos básicos de derechos humanos, también deberán tener la posibilidad de realizar cursos especializados, por ejemplo sobre la difusión de información acerca de los derechos humanos. (Naciones Unidas, 2014, p. 14)

Con esto, se busca asegurar la emergencia y el ejercicio pleno de una EDH de amplio alcance que se encuentre presente no sólo en las instituciones de educación formal sino en la sociedad en general, a partir de su difusión y el seguimiento en diversos espacios de carácter colectivo. De igual manera, cabe señalar que, aunque la tercera parte del *Programa Mundial* se encuentra aún en desarrollo, existen otros escritos complementarios que contienen elementos útiles para la formulación de una EDH, tal es el caso de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos*, que representa el fin de este recorrido histórico acerca de la EDH.

Esta declaración es sumamente importante, ya que entre sus páginas comprende 14 artículos que figuran como instrumento jurídico del derecho positivo, el cual puede amparar de manera formal el derecho que tienen las personas a recibir una educación en materia de DH. De esta manera, se pueden extraer, a manera de síntesis, algunos de los artículos más relevantes presentes en este documento, los cuales pueden recapitular la idea central de la *Declaración*. Dicho esto, es imprescindible comenzar por hacer mención del artículo primero, que expresa textualmente un imperativo político

básico, según el cual: “Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.” (Naciones Unidas, 2012, p. 2). Sin importar en qué parte del mundo se encuentre, ni sus particularidades, ya que esta garantía es considerada como un aspecto medular para el desarrollo armónico de los individuos de todo el planeta.

Además, como aportación conceptual al desarrollo de este trabajo, es precisamente en este Artículo que se presenta un concepto de gran relevancia para la pedagogía, concepto que ya ha sido trabajado en las primeras páginas de este escrito, la formación. Seguramente, el lector habrá anticipado parte de las connotaciones concomitantes a la aparición de esta palabra asidua a la propuesta educativa de las *Naciones Unidas*, y es que, efectivamente; hablar no sólo de EDH, sino de Formación para los mismos, implica irrevocablemente, pensar en el desarrollo y crecimiento personal del sujeto a partir de la construcción de un proyecto de formación sustentado en los DH. De esta forma, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos* presenta no sólo la formalización y objetivación de la EDH dentro de un documento oficial de las *Naciones Unidas*, sino también la ampliación del proyecto.

Dicho esto, hablar de una Formación para los DH tendería lógicamente a redirigir la atención a la idea de un proceso personal de ascensión desde la propia individualidad hacia un estado de universalidad, donde el hombre se encuentra en condiciones éticas favorables para el reconocimiento y el respeto del Otro, así como de los DH de cada individuo. Esta cuestión no deja de estar estrechamente ligada a la educación al ser un proceso que se encuentra presente de manera paralela, y que determina de forma decisiva la formación del hombre, en tanto se puede consagrar un espacio formativo propicio para la alteridad y para el ejercicio de la empatía o la indiferencia.

Aclarado esto, un aspecto de gran importancia que no se deja fuera de la *Declaración* es la tarea de realizar una presentación y exégesis de los conceptos de *Educación y formación para los derechos humanos* que, de manera oficial, se defiende y promueve

a nivel internacional, así como el propósito de la misma en cuestión general. Es por esto, que el Artículo II de esta *Declaración* manifiesta que:

La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos. (Naciones Unidas, 2012, p. 3)

Es decir, tal como se mencionó con anterioridad, el conjunto de actividades pensadas dentro de una educación y formación en materia de DH, o bien, para los DH, tiende no sólo a informar o a enseñar, sino también a sensibilizar, lo que en teoría debería potencializar la apertura a la empatía y la alteridad, así como a una verdadera experiencia ética y una praxis pedagógica en torno al docente y los educandos.

De esta manera, la propuesta educativa, antes mencionada, busca posicionarse, al menos en el terreno teórico, como un proyecto de humanización del individuo, en tanto posibilita los encuentros éticos con la otredad, inmersos en un ambiente de respeto, armonía, empatía y demás cualidades necesarias para propiciar una comunicación eficaz y un acercamiento al diálogo.

Empero, es necesario destacar que, si bien el planteamiento y recorrido histórico de la EDH realizado hasta aquí constituye una compilación y síntesis de la formalización de la misma a través de los documentos que la objetivan, en realidad es únicamente una presentación del tema, que al ser descrito a manera de preámbulo y de introducción, servirá como referente explícito para el ulterior desarrollo de una crítica ético-pedagógica y la posterior elaboración de una propuesta esbozada desde la misma disciplina.

CAPÍTULO 2

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN ÉTICO-PEDAGÓGICA DE LA EDH

A grosso modo, este capítulo refiere, como su nombre lo indica, al análisis de la EDH de manera precisa, razón por la cual, en principio, se hace mención de algunas de las cualidades sobresalientes de los DH, su sustento teórico filosófico y su carácter absoluto, así como los diversos matices que adquiere a partir de estas características.

De igual forma, se plantea la relación de la EDH con algunas otras categorías importantes, como por ejemplo el ejercicio de poder y el dominio ideológico por parte de la hegemonía y las clases dominantes, que ofrecen un panorama mucho más completo sobre las principales críticas a los DH y otorgan diversos matices a la investigación, a partir de la presentación de diferentes perspectivas al respecto.

Asimismo, se presenta una síntesis del alcance que posee la EDH en términos, ya no colectivos, sino individuales. Es decir, cuál es el impacto que genera esta propuesta directamente en el individuo, en su manera de pensar y en su proceder frente al mundo, en relación con los otros y consigo mismo.

Finalmente, el segundo apartado de esta investigación contiene los elementos propios de un análisis crítico acerca de la propuesta de una EDH en torno a su implementación y desarrollo en la realidad educativa tanto de forma teórica como práctica, planteado desde una perspectiva pedagógica que dé cuenta de las connotaciones que presenta este proyecto educativo.

2.1. Derechos Humanos, sustento teórico-filosófico y carácter absoluto.

Una vez superada la primera parada de este trabajo de investigación en la cual se presentaron diversos puntos esenciales para la comprensión de la EDH en cuanto a su nacimiento, evolución y devenir histórico, se ha llegado a un punto en el cual acontece la oportunidad de realizar una reflexión ético-pedagógica en torno a la realidad del objeto de este estudio, acción que pretende ir más allá de los planteamientos teóricos

provenientes de una gran variedad de documentos oficiales que se mencionaron en la primera parte de este escrito.

De esta manera, el análisis que se realizará en las siguientes páginas corresponde al estudio del sustento teórico de los DH, así como sus principales características, su supuesta universalidad y su carácter absoluto. Posteriormente, se profundizará en las implicaciones de la puesta en marcha de una EDH planteada desde una perspectiva pedagógica, que pretenda vislumbrar cual es el fin de la educación subyacente en esta propuesta, para luego regresar a un planteamiento general donde se puedan realizar elucubraciones acerca de la responsabilidad moral de la educación y la autonomía que se pueda lograr en sentido ético.

Asimilando lo anterior, queda claro que el contenido vertido en este escrito es un análisis reflexivo y una interpretación realizada a partir de información procedente de distintas perspectivas teóricas, con la finalidad de enriquecer la discusión. Dicho esto, es necesario concentrarse de nuevo el tema de los DH, pero esta vez en un sentido más deslindado de la educación, a partir del cual se pueda comprender su naturaleza y fundamento. Es a partir de las siguientes elucubraciones que se podrán develar algunas de las problemáticas concomitantes al tema de los DH y los bemoles en cuanto a su concepción o bien, distintas concepciones en la actualidad. De esta manera, es menester advertir que:

Los derechos humanos no han conocido una marcha triunfal. Se han visto sometidos a diversas críticas: se les ha calificado de repetitivos, de abstractos; en suma, de inservibles para una política de realidades; se les ha acusado por otra parte de ser una creación de la burguesía y constituir un instrumento para su dominación como clase. (González, 2002, pp. 19-20)

Idea que permite, o más bien, que sugiere, la obligación de no ignorar que el tema se ha encontrado, en lo que va de sus años de vida, tan permeado por el vituperio y la crítica, que se pueden considerar un tema delicado, principalmente por la multiplicidad de aristas que los envuelven y por la cantidad de interpretaciones a las cuales están sujetos. Igualmente, el párrafo anterior constata el hecho de que los DH se encuentran inmersos en una serie de prejuicios, tanto positivos como negativos, sumamente

arraigados en el imaginario colectivo, cuestión que puede limitar tanto la implementación de una propuesta educativa basada en ellos, como un estudio serio de los mismos.

Asimismo, si tales acusaciones han surgido y, de hecho, si aún perduran, es debido a que poseen un sustento más o menos sólido a partir de referentes teóricos y empíricos, los cuales también pueden ser sujetos de análisis en esta investigación. Esto es bastante interesante, ya que cualquier persona podría preguntarse: ¿Por qué esta propuesta ética no ha conocido una marcha triunfal a lo largo de la historia? Si se supone que atiende a las necesidades más básicas del hombre y aboga por el reconocimiento de todos los individuos como seres humanos poseedores de los mismos privilegios sin distinción alguna. ¿Cuál podría ser un argumento lo suficientemente consistente para asumirse en contra de la igualdad social? ¿Son algunos individuos en particular o grupos de ellos los actores que limitan la proliferación de esta iniciativa? O bien, ¿Será que la dinámica social contemporánea y la economía de libre mercado constituyen un contexto inhóspito para la implementación de los DH?

En este sentido, Mauricio Beuchot (1999) propone una idea a partir de la cual se puede comenzar a introducir el debate sobre el sentido de los DH, acerca de los cuales menciona que: “Tales enunciados no son leyes, no son propiamente derechos; más bien constituyen una sucinta descripción de la naturaleza humana y la formulación de una ética, a la cual debe ajustarse la conducta individual en sus relaciones de coexistencia.” (p. 9). Básicamente, este filósofo denuncia la inexistente relación entre los DH y el terreno jurídico, situando a los primeros en un campo más bien ético y filosófico.

De esta forma, uno de los principales conflictos en torno al sustento teórico de los DH radica en su propio nombre, ya que al asumir que son *derechos legales* la mayoría de la población espera que éstos sean garantizados por el Estado y su gobierno, aun cuando en realidad al no ser instrumentos jurídicos carecen de un compendio de sanciones ejercidas frente a su incumplimiento. Otro gran conflicto se detona a partir de la gran facilidad con la que pueden ser acusados, entre otras cosas, de pretender homogeneizar la subjetividad moral, al erigirse como una formulación ética absoluta.

Una vez presentada esta aseveración, es menester mencionar que, efectivamente, una de las principales dificultades al hablar sobre el tema de los DH es la cuestión de su fundamento, ya que existen opiniones encontradas al respecto, algunas de las cuales sugieren la idea de la falta de un fundamento concreto para los mismos, hasta la negación absoluta de ellos. Tal es el caso de Alasdair MacIntyre (2004), quien se mantiene firme a la idea de que:

La mejor razón para afirmar de un modo tan tajante que no existen tales derechos (los derechos humanos), es precisamente del mismo tipo que la mejor que tenemos para afirmar que no hay brujas, o la mejor razón que poseemos para afirmar que no hay unicornios: el fracaso de todos los intentos de dar buenas razones para creer que tales derechos existan. (p. 98)

Si bien es claro, que la premisa sustentada por MacIntyre puede ser, bajo los supuestos de la lógica formal, verdadera; una realidad irrecusable es que, siendo objetivos, es difícil pregonar la inexistencia de algo basándose en el supuesto de que no se puede probar su existencia, ya que lingüísticamente, el simple hecho de nombrar algo; en este caso los DH, otorga cierto nivel de existencia, así como el hecho de que se vuelvan objeto de estudio y debate, los construye. Por tanto, se puede decir que los DH existen, al menos discursivamente.

Ahora bien, es un hecho que los DH, como la gran mayoría de los instrumentos jurídicos y morales surgen de una necesidad; de esta forma, la razón de ser de los DH puede quedar disuelta en función de que la necesidad a la que responden se considere solventada o bien, que esta necesidad en realidad sea una cuestión más local con lo cual los DH tal vez sólo sean una alternativa para cierta población. El hecho es este, la existencia de los DH como praxis se puede analizar en dos vertientes; por un lado: ¿Qué tan vigentes se encuentran dentro del contexto inmediato con el que el individuo se relaciona? Con lo cual los DH serían reales en tanto fuesen reconocidos y respetados en el medio ambiente del sujeto. Por otro lado, también se puede argumentar que no importa la constancia de los DH en el exterior del sujeto, ya que su existencia puede depender de qué tanto se mantengan presentes dentro de la persona que los experimenta, de tal manera que, aunque el contexto sugiriera lo contrario, los DH podrían ser considerados como una realidad innegable.

Es por todo lo anterior, que la conceptualización y la realidad empírica de los DH se han mantenido en un estado de constante disputa; de tal forma que la simple idea de considerarlos como un criterio ético básico que oriente la vida de las personas es complicada, por su cualidad aséptica y primordialmente racional que, al ser contrastada con la realidad y la historia bélica de la humanidad, puede parecer inconcebible en primera instancia. Y es que, efectivamente, tal muestra de neutralidad y desprendimiento de intereses personales es un ideal que ha sido derogado por la experiencia tanto individual como colectiva del hombre.

Por otro lado, si se habla de la existencia empírica, es decir, la presencia de los DH en la realidad, se entraría a otro escenario de debate, del cual seguramente se podría llegar a reflexiones muy interesantes y es que, existe una gran recopilación de hechos, anécdotas e historias relacionadas a las violaciones de las libertades fundamentales del individuo que han sucedido sin retén desde que se realizó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, y aún mucho antes. Sobre este punto, es muy destacable una aportación que tiene Adela Cortina (1997) al hablar sobre la veracidad que tienen los DH cuando se trata de mejorar las condiciones de vida de las personas, ya que:

Se trataba de dotar de un apoyo real a las libertades, porque sin alimentación suficiente, sin casa y abrigo, sin medios para acceder a la cultura, sin protección ante la enfermedad, la ancianidad, la jubilación o el desempleo, es pura hipocresía decir a una persona que es libre. (p. 105)

Esto demuestra, que los DH *per sé* no constituyen una alternativa solución que logre garantizar lo que prometen en tantos escritos, igualdad y libertad para todos los hombres, ya que existen diferentes tipos de libertad y éstas, a su vez son generadoras de desigualdad. En tanto no se posean los mismos recursos y los mismos medios de subsistencia, la libertad de todos los hombres es diferente y, por tanto, desigual. La incompetencia de los DH no sólo se basa en el hecho de que no logran permear a todos los seres humanos del planeta, sino también en que, a los que llega, no les otorga una verdadera oportunidad de ejercer sus derechos, ya que no modifica verdaderamente su contexto, el cual en este caso es determinante.

Si esta reflexión se piensa en el caso particular que otorga el derecho a la libertad, se podrían utilizar las palabras del pedagogo brasileño Paulo Freire (2013), para aseverar que: “Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.” (p. 48). Es únicamente demagogia, vocinglería, y nada más que un mero discurso vacuo y nimio, cuya puesta en práctica no podría acarrear mayor consecuencia que una decepcionante pérdida de tiempo y esfuerzos.

Por esta y otras razones no se puede divisar únicamente lo que está en el exterior, ni la impresión más superficial y etérea de cualquier propuesta, ya que lo que a simple vista puede parecer una buena idea, sufre modificaciones cuando se le somete a un análisis profundo, principalmente en torno a la coherencia que ésta sostiene en relación a la realidad y a su contexto inmediato, lo cual permite el devenir de las verdaderas posibilidades que tiene en torno a su implementación. Justo como menciona Pierre Bourdieu (2015):

Para ir más allá de las manifestaciones aparentes, hay que remontarse evidentemente hasta los verdaderos determinantes económicos y sociales de innumerables atentados a la libertad de las personas, a su legítima aspiración al bienestar y a la realización de sí mismas, que ejercen hoy, no solamente las restricciones implacables de mercado o de vivienda, sino también los veredictos del mercado escolar, o las sanciones abiertas o las agresiones insidiosas de la vida profesional. (p. 93)

De esta forma, la EDH es una propuesta ética basada en la promoción de un estado de libertad e igualdad generalizado, cuyo grado de complejidad en cuanto a su implementación es muy elevado. Si se piensa de manera sensata se puede asumir que la presunta libertad e igualdad de la población general del planeta se encuentra constantemente diezmada por una sociedad de clases elitista y desigual, por un gobierno nepotista y corrupto, por un sistema económico neoliberal y capitalista con una distribución de la riqueza injusta, por instituciones educativas desinteresadas por la formación ética y moral, así como por un campo laboral basado en la sobrevaloración del saber técnico y utilitario. Luego entonces: ¿Cómo se pretende implementar una

propuesta educativa basada en los DH sin modificar todo el sistema económico, social, político y cultural del país?

Por esta razón, realizar una lectura general de estos determinantes sin duda puede permitir que los agentes involucrados en la creación de nuevos enfoques y propuestas educativas presenten una visión mucho más completa, compleja y realista de las temáticas pertinentes, ya que en ocasiones lo que impera en la sociedad son las versiones más laxas y vacuas acerca de un mismo hecho, lo que genera vacíos importantes, malos entendidos, e inclusive prejuicios importantes tanto en los educadores como en el personal que hace funcionar a las instituciones educativas y los actores educativos externos a ella, padres de familia y el resto de la sociedad. De esta manera, realmente se puede considerar qué tanto es responsabilidad y jurisdicción de la educación para los DH realizar un cambio significativo en torno a los atentados contra el respeto, la libertad y la justicia que fungen como pilares de esta propuesta.

En este tenor, se puede comentar también, que hay diversas teorías y explicaciones sobre las violaciones que sufren los DH día con día, las cuales van desde su fundamentación y su origen, hasta su dirección y sentido internacional, a partir de su asimilación particular por los gobiernos del mundo. Una de estas explicaciones la presenta Mauricio Beuchot (1999), al mencionar que, a los DH: “A veces se les considera como demasiado claros o intuitivos, como no necesitados de fundamentación de alguna manera; no obstante, eso se ve desmentido por el hecho de que muchos no los reconocen ni respetan.” (p. 13). Empero, este planteamiento es muy subjetivo ya que, en parte es cierto que los DH generalmente son tan claros que llegan a ser repetitivos y tautológicos, pero también es cierto que al ser tan relevantes para la historia y desarrollo de la humanidad deberían estar perfectamente bien fundamentados y claramente definidos.

Asimismo, un punto de divergencia con respecto al comentario de Beuchot radica en la relación que presupone entre la falta de fundamento de los DH y los atentados cometidos contra éstos. Esto debido al hecho de que, la falta de reconocimiento y de respeto a los DH tiene que ver con una multiplicidad de factores relacionados a contextos particulares, a las formas de gobierno de los distintos países y a la educación

de cada cultura, razón por la cual un fundamento más concreto de los DH no modificaría radicalmente sus síntomas. Sin embargo, pese a que esta conjetura es perfectamente lógica, no es la única y en sentido contrario, las violaciones a los DH se pueden deber más a la forma en que éstos son asimilados en la realidad externa que en su realidad intrínseca.

Ahora bien, para seguir con la discusión sobre el fundamento de los DH; se puede evidenciar que en la edad contemporánea se ha convertido en un tópico sumamente brumoso, por su cualidad para fungir como un eje transversal, para trastocar distintos aspectos relacionados con otras disciplinas, como la antropología, sociología, historia, filosofía, derecho, política, economía, educación, entre otras.

Aunado a esto, una obliteración un poco más contemporánea en la historia de los DH se encuentra en torno a su clasificación, acerca de la cual existen opiniones eclécticas y encontradas sobre si son derechos como tal, o bien, principios morales. Lo cual denota hasta ahora dos grandes problemáticas vigentes en los DH. Una de carácter ontológico, en el sentido de su existencia, no sólo forma discursiva, sino también de manera empírica o vivencial, al ser constantemente señalados como derechos de papel, únicamente presentes en los documentos, pero imposibles en la realidad. Y otra en torno a su fundamentación, la cual oscila entre el iusnaturalismo y el iuspositivismo.

Ahora bien, el objetivo de este apartado no es presentar todas las posibilidades que existen en torno a la fundamentación de los DH ya que, incluso si este escrito se limitara a hablar de iusnaturalismo e iuspositivismo tendría que especificar y elucidar todas las vertientes de éstos mismos. Sin embargo, la idea que se quiere exponer en este párrafo es que los DH son:

Problemáticos (los derechos humanos) en cuanto a su nombre, en cuanto a su concepto, en cuanto a su fundamentación, y en cuanto a su reconocimiento, protección y realización efectiva. Las primeras tres dificultades que presentan los derechos son cuestiones teóricas, mientras la cuarta lo es de carácter práctico, y aquellas tres primeras se encuentran estrechamente vinculadas entre sí, puesto que distintas fundamentaciones de los derechos humanos conducen a diferentes conceptos de éstos, mientras que diferentes conceptos

conducen a la adopción de distintas denominaciones para esta clase de derechos. (Squella & López, 2010, p. 47)

De esta forma, se deduce el hecho de que, debido a la universalidad que pretenden poseer; los DH son una compleja estructura moral, multirreferencial y polifónica en cuanto a su fundamentación y ontología, así como complicados de definir en torno a su esencia y jerarquía, cuestión que conlleva un gran número de óbices para su construcción y desarrollo en el terreno social y material.

Es por esto que, existe una clara imposibilidad para contener y definir conceptualmente a los DH ya que, desde su origen, tanto formal como informal, se han mantenido en permanente movimiento y evolución, se han acrecentado tanto en número como en contenido, y han ampliado también sus componentes y sus alcances. Definir los DH no podría ser un acto *a priori* a su construcción por obvias razones, así como tampoco se puede esperar a que terminen de constituirse y evolucionar, ya que éstos avanzan conforme lo hace la sociedad, y ella no puede dejar de cambiar. Lo cual deja una opción y es, la construcción del concepto de manera permanente, así como la constante construcción y deconstrucción de la sociedad.

Los DH son una herencia cultural y moral, una construcción arcaica (sin aplicar connotaciones peyorativas a la palabra) que se mantiene de pie en nuestros días, como un monumento antiquísimo que sobrevive rodeado de las grandes urbes. De esta forma, el estudio de los DH puede fácilmente generar anacronismos, ya que generalmente se intenta arrastrar algunas de las ideas constitutivas de los DH que se consideran fundamentales para su comprensión, con lo que se olvida el hecho de que hace falta realizar una reconstrucción de los hechos que contemple una concepción más reciente de la función pragmática que los DH tienen hoy en día. Entonces, queda claro que:

Los derechos humanos son históricos, esto es, aparecen, e incluso bastante tardíamente, en el curso de la historia de la humanidad, y, en tal sentido, condicionan un concepto igualmente histórico de los mismos. Porque una cosa son los derechos humanos –un tipo de realidad, un determinado estándar jurídico, una de las piezas del derecho que identificamos con ese nombre-, y otra es el concepto que de ellos se tenga, con lo cual quiero decir que los

derechos humanos son derechos históricos y que el concepto de ellos también lo es, de manera que así como los derechos humanos han ido expandiéndose en el curso de su historia, así también ha ido modificándose, o cuando menos ajustándose, el concepto que tenemos de ellos. (Squella & López, 2010, pp. 61-62)

Simplemente, es complicado llegar a un consenso sobre el tema de los DH mientras no se particularice su existencia contemporánea, mientras no se contextualice y se analice hermenéuticamente su razón de ser, lejos de los ideales que los sustentaban en el momento histórico en el que surgieron, ya que hacerlo significaría el hecho de asumir que éstos son cuerpos inamovibles, cuestión que emanaría más bemoles que soluciones.

El hecho es que, la constante evolución que han atravesado los DH los mantiene en constantes modificaciones conceptuales, lo cual puede tanto enriquecer como poner en peligro el concepto, al ampliarse a tal grado que el punto de arribo sea completamente diferente al punto de partida. Es decir, se corre el riesgo de caer en un eclecticismo radical, donde el concepto de DH tenga la carencia de un aspecto medular que los unifique como tales, y posibilite el hecho de que se conviertan en un simple compendio de diversos derechos que nada tienen que ver el uno con el otro.

A fortiori, puede parecer insistente el planteamiento, sin embargo, es menester volver a sugerir que: “No hay una historia lineal de los derechos humanos. Tal vez lo que suceda es que, en el fondo o al final, los derechos humanos están edificados sobre contradicciones reales, previas e insalvables.” (Squella & López, 2010, p. 11) Posiblemente por esto es tan compleja la tarea de definirlos, puesto que se hablaría de incluir bajo un sólo epíteto una gran cantidad de características de distinta índole, las cuales no son únicamente distintas entre sí, sino que, más allá de esto, son radicalmente opuestos. Inclusive, la aplicación práctica de los DH transgrede de manera directa los principios teóricos que se erigen a partir de los mismos, por ejemplo:

El ansia de libertad, que no se contentó con la libertad de pensamiento y de acción dentro de los límites del bien común, pasó a proclamar la libre empresa, el libre comercio y la libre competencia. La libre empresa ocasiona el poder producir lo que se quiera, aunque no sirva a la comunidad; más aún, aunque

agote la tierra y dañe la ecología. El libre comercio ocasionó que el hombre deseara vender lo que quisiera, sin importar si se trataba de necesidades inducidas. La libre competencia ocasionó que se buscara destruir a los rivales, llevarlos a la banca rota o absorberlos. Todo ese individualismo carece del sentido de la solidaridad, que está asociada al ideal de la fraternidad. (Beuchot, 2015, pp. 64-65)

De esta manera, los valores que surgieron a raíz de la revolución francesa, y que posteriormente se concretaron en la *Declaración de los Derechos Humanos* son, hasta cierto punto, incompatibles entre sí. De hecho, algunos tienden a realizar mayor hincapié a la realización del bienestar individual que a la búsqueda del bien común. Asimismo, para garantizar el cumplimiento de las libertades individuales que se promueven en este documento, hace falta que se dé una modificación en torno a las facilidades y oportunidades que tiene la población mundial para ejercer su libertad con igualdad respecto a otros; de otra manera, esta *ansia de libertad* únicamente genera desigualdad y abuso de poder de las clases que tienen los recursos para ejercer su libertad sobre otros.

Por esta razón, una norma, una ley o un derecho no puede ser ubicuo ni absoluto, en sentido de ser inexorablemente inherente al ser humano independientemente de cualquier hecho; su existencia, pensada bajo esta idea gestaría consecuencias similares a las que se presentarían si no existieran. Es decir, que para que alguien pueda ejercer su libertad absoluta deben existir otros que no posean el mismo privilegio. Es así que, se puede asumir que: “Cada beneficio para unos es por necesidad un perjuicio para otros; cada grado de emancipación conseguido por una clase es un nuevo elemento de opresión para la otra.” (Engels, 2013, p. 298). Es por esto, que el reconocimiento de los DH como absolutos es hasta cierto punto pernicioso, ya que tienen connotaciones socio históricas y culturales, además de que al ser tan amplios no cumplen con su función de contención moral y no garantizan una buena convivencia ética entre las personas. Es decir, que asumir que todo el mundo tiene la misma suerte de libertad ilimitada tiende a desdibujar las fronteras entre lo que es permisible y lo que no en torno a la interacción entre los seres humanos, lo que posibilita los abusos y el ejercicio desmedido del poder por parte del más fuerte.

La reflexión a la cual se pretende llegar con este apartado es que, el ejercicio de la libertad de manera exacerbada y generalizada es una medida que, combinada con nuestro contexto actual y con nuestro modelo socio-económico, únicamente tiende a acrecentar la desigualdad que viven las personas en el mundo, razón por la cual los DH tienen un alcance ínfimo y funcionan como amparo de una pequeña parte de la población que puede disfrutar de beneficios ilimitados en la mayor parte del globo. Es así que:

La burguesía dio ese paso de sacar a los Derechos Humanos de siglos de vida oculta al nivel de proclamaciones universales. Escribió la primera página, todo lo torpe que queramos, de ese libro que hoy está cada vez más cerca de ser patrimonio de todos los pueblos y clases. (González, 2002, p. 26)

Este libro que representa una de las disposiciones más básicas para avalar el ejercicio de poder de unos sobre otros, ejercicio de poder que en realidad no es cualidad de un grupo particular, sino una fuerza transitoria y recíproca. No obstante, existe el intento de monopolizar este poder a partir de la supuesta libertad de la cual gozan todos los seres humanos por el simple hecho de serlos, libertad que, efectivamente se encuentra adscrita a múltiples condiciones de desigualdad. La burguesía develó la iniciativa de los DH como un medio para ascender en el escalafón social a través de los recursos con los que contaba, sin embargo, nunca se procuró que se propiciaran verdaderas condiciones de igualdad para toda la población, lo que constituye únicamente un logro de clase.

Desde esta perspectiva los DH se pueden interpretar como un instrumento de poder creado por la burguesía con la única finalidad de defender su *libertad*, política, económica, social, etc., frente a los otros individuos que se encuentran sujetos al terreno jurídico. A decir verdad, cuando se habla sobre las relaciones de convivencia a las que los individuos se encuentran sujetos dentro de las distintas dinámicas sociales es casi un hecho que, de una u otra manera, se manifestará alguna muestra de imposición entre ellos. Tal como afirma Freud (2007):

La vida humana en común sólo se torna posible cuando llega a reunirse una mayoría más poderosa que cada uno de los individuos y que se mantenga unida frente a cualquiera de éstos. El poderío de tal comunidad se enfrenta

entonces, como “Derechos”, con el poderío del individuo, que se tacha de “fuerza bruta”. (p. 48)

Es decir, que la libertad individual en ocasiones se ve mermada por la libertad colectiva, que bien puede ser intransigente, impositiva o violenta, pero se mantendrá justificada al ser un poder legitimado desde el momento en que se objetiva dentro del terreno jurídico como leyes o Derechos. En este caso, los DH han sido creados para intentar respaldar o, mejor dicho, legitimar el uso de la fuerza en un sentido unidireccional a favor de las clases sociales dominantes, sólo que en este caso en particular lo que se utiliza es la fuerza moral, ya que se pretende dominar el juicio ético de los individuos en pro de salvaguardar una serie de principios absolutos y preestablecidos por la hegemonía, lo cual trata de invalidar otros discursos morales y otras lecturas éticas de la realidad.

Está claro que los derechos, los privilegios, las leyes y otras formas del terreno jurídico y moral no son instrumentos de aplicación universal, no poseen una amplitud ni una jurisdicción general, sino que más bien constituyen una directriz o un vector definido, con un origen, sentido y magnitud determinados. Todos estos instrumentos pueden ser considerados y utilizados como medios de dominación, al surgir de una necesidad particular local y ser aplicados a una población o territorio focalizado y delimitado a conciencia. En palabras de Michel Foucault (2013):

Sería hipócrita o ingenuo creer que la ley se ha hecho para todo el mundo en nombre de todo el mundo; que es más prudente reconocer que se ha hecho para algunos y que recae sobre otros; que en principio obliga a todos los ciudadanos, pero que se dirige principalmente a las clases más numerosas y menos ilustradas. (p. 320)

Si se habla particularmente de las leyes humanas, es un hecho que surgen con la pretensión de ejercer cierto dominio y control de unos sobre otros, ya que el poder de quien dicta las leyes también establece sus límites, dentro de los cuales buscan situarse los poderosos. Es decir, que en el momento en que se redacta una ley se establece la población específica a la cual va dirigida y se otorga inmunidad a otro grupo. En el caso de los DH se manifiesta una ilusión bastante bien orquestada, la cual

simula que se aplican a todos por igual, y que igualdad y libertad son garantías presentes en todos los seres humanos son excepción.

La ideología de los DH abre las puertas del mundo, rompe todos los límites de la moral y establece un estado de *todo se vale* en el cual el individuo puede ir y venir sin mayor complicación; no obstante, los DH tienen una intención muy clara, aunque mimetizada, esta es, permitir a los detentores del poder económico y político un ejercicio de la libertad desmesurada y una mayor facilidad para moverse a voluntad sobre todo el mundo sin necesidad de dar explicaciones.

De esta manera, es interesante repensar si estos derechos son principios éticos verdaderamente necesarios en la sociedad mexicana, o al menos repensar cuál es el lugar que deben ostentar frente a los otros valores contemporáneos, ya que actualmente poseen una jerarquía bastante elevada en sentido social; de hecho: “Ya sea en la esfera política, moral o económica, los derechos soberanos del individuo se han colocado en todas partes en primer plano: derechos del hombre, derechos de los placeres, derechos a la libre consecución de los intereses privados.” (Lipovetsky, 2000, pp. 23-24). Cuestión que puede ser considerada como un hecho peligroso en diversos sentidos, principalmente por la implicación que conlleva asumir la promoción consciente de un estado de hedonismo económico benéfico para las clases dominantes, un estado de apatía, egoísmo e individualismo exacerbado por sobre la autoridad, la ley necesaria y el bien común.

La promoción y defensa de los DH, así como su interés por la incursión dentro del terreno educativo, particularmente en el ámbito formal, responde a las necesidades burguesas de la hegemonía, a su preocupación por las fronteras políticas y las limitaciones jurídicas; es decir, responde a la necesidad de desdibujar las obliteraciones presentes alrededor del ejercicio de poder de las clases dominantes sobre las clases oprimidas, busca la implementación de diversas tácticas de dominación ideológica cada vez más tácitas y eficaces. Así como la ruptura del esquema dialéctico del ejercicio de poder, en el cual, éste empleado de manera vertical tanto de arriba hacia abajo, como de abajo hacia arriba, y de manera horizontal, de derecha a izquierda y viceversa.

Asimismo, los DH no sólo presentan una versión desmesurada de las libertades individuales que ignora hasta cierto punto los intereses colectivos, sino que también desliga estas garantías particulares del compendio de deberes necesarios para lograr un equilibrio ético en la vida social. Lo que quiere decir que, en la actualidad, los DH no sólo pueden propiciar que los individuos vivan en un estado de individualismo, sino que también se mantienen en ajeno a los deberes tanto personales como sociales. Este hecho es una consecuencia histórica, ya que:

El derecho formal de la Edad Moderna está desligado del catálogo de deberes de orden vital material, sea ésta de la ciudad o de la posición social. Este derecho autoriza, más bien, a una esfera del deseo personal en la cual cada ciudadano, en tanto que hombre privado, puede perseguir egoístamente metas de maximalización de utilidades. (Habermas, 1990, p. 89)

De esta manera, los DH refieren una forma jurídica parcializada, útil para el individuo, pero perniciosa para la sociedad, que bifurca la relación entre estas dos variables y descompone las relaciones interpersonales entre los actores sociales al quebrantar el compromiso colectivo que éstos mantienen para con las leyes jurídicas y morales. Es por esto que es necesario realizar un análisis en torno a los DH y su fundamentación, ya que poseen un origen relativamente reciente, y por lo mismo determinan en mayor o menor medida el tipo de relación que sostienen los individuos en la sociedad actual. De hecho:

La significativa mayor parte de la historia no conoció los derechos humanos. La significativa mayor parte de los individuos que han vivido en este planeta no disfrutó de los derechos humanos. Ahora mismo hay millones de personas para quienes se trata sólo de derechos de papel. Los derechos humanos son tanto una creación como una conquista. (Squilla & López, 2010, p. 77)

La cuestión está en que, esta *conquista* sobre los DH, tal y como lo refieren Squilla y López no fue general y universalizada, como se piensa, sino una conquista particular de la burguesía, razón por la cual tiene mucho sentido el hecho de que éstos no representen algo más que ideales plasmados en papel para la mayor parte de la población, puesto que nunca han estado referidos a todos los seres humanos. Quizá sea por este mal entendido en torno al establecimiento de los DH que se han visto

como la panacea ética de nuestro tiempo, cuando en realidad su origen y propósito no está en función de buscar una sociedad más equitativa y justa, al menos no en la concepción de equidad y justicia de la mayoría de la población.

Ahora bien, esta aseveración es bastante delicada, ya que el lector podrá concluir de manera lógica, que si la gran parte de la población global no tiene garantía en el cumplimiento de sus DH es, al menos en parte, porque no ha luchado por ellos. Esta deducción es bastante debatible desde distintas perspectivas, sobre todo si se transmite al ejercicio efectivo de los DH en la realidad como una conquista que depende de una especie de *lucha*, con lo que se caería de nuevo en una contradicción con respecto a la *esencia* de los mismos, los cuales no deberían de depender de los individuos y sus posibilidades para exigir el reconocimiento de sus derechos, sino de la humanidad, la cultura, las clases políticas y los gobiernos de todo el mundo.

Por todo esto se evidencia una nueva contradicción en torno a los DH y, además, una impotencia grandísima ya que, si la responsabilidad del respeto a los DH es una conquista personal o de clase entonces la idea de los DH es excluyente y reduccionista, en tanto se encuentra sujeta a las posibilidades y las herramientas que los sujetos tengan para poder promover sus derechos.

Por otro lado, después de reflexionar un tanto sobre los DH, es interesante pensar por qué sostienen una relación con la educación o, al menos, porqué han investido tanto interés sobre la misma. Por qué se ha manifestado en tantos escritos la importancia que la educación tiene para la concreción de los fines buscados por las Naciones Unidas. Asimismo, es interesante reflexionar sobre la forma en la cual se ha pensado la EDH y cómo se ha implementado, cuestión que será el punto medular del siguiente apartado de este trabajo.

2.2. EDH, ejercicio de poder y dominio ideológico.

Hasta este punto se ha hablado mucho acerca de los DH y se han realizado diferentes reflexiones sobre sus características *per sé*, las cuales pueden generar contradicciones o confusión acerca de los ellos. Es por esto que ahora es turno de hablar de su relación

con los distintos terrenos educativos, así como las implicaciones, vacíos y contradicciones que impactan dentro de la escuela a partir de la implementación de este enfoque.

Este aspecto es de suma importancia, ya que en ocasiones es difícil que exista un momento de análisis o de reflexión cuando se habla de los DH en sí, lo cual determina que sea complicado el hecho de pensar que éstos se comprendan como pilares teóricos dentro del currículum escolar. Con este argumento se pretende sugerir un punto muy específico: es complicado introducir al terreno educativo un tema tan polifónico como lo son los DH, ya que carece, desde lo investigado anteriormente, de un sustento filosófico unívoco, o al menos lo suficientemente consensuado, que posibilite su ejercicio dentro del aula de clases, además de ser un tema tan controversial por ser señalado como un discurso reproductor de la hegemonía dominante, cuestión que vuelve delicado el hecho de introducirlos como contenido y como metodología educativa.

Asimismo, aunque pueda sonar exagerado, todo contenido que pretenda ser incorporado al currículum educativo en cualquier nivel conlleva una serie de riesgos por los cuales se puede llegar a considerar como algo peligroso; ya que, al carecer de una teoría construida de manera rigurosa existe una gran posibilidad de que se tergiverse el discurso presente en cualquier contenido, y que se distorsione a tal grado que llegue a impactar directamente en el actuar de los individuos implicados en ese fenómeno educativo.

Básicamente, como menciona la Doctora Gloria Ramírez (citada en Escamilla & De la Rosa, 2009), cuando se refiere al tema de los DH: “Si no tiene fundamento, no tiene que estar en el currículum. Si no tiene una solidez conceptual (la EDH) no podemos discutir académicamente su importancia.” (p. 58). Por otro lado, no se pretende negar la cualidad crítica que posee, o que pudiera poseer, la escuela para absorber temáticas de nuestro contexto imperante y someterlas a un análisis a fin de ejercer una lectura de la realidad y contribuir a enriquecerla. Sino que, no se debería promover un contenido que conlleve a considerar una verdad como única, un principio como universal, o un valor como absoluto.

No sólo por el hecho de que hacerlo significaría negar al educando la posibilidad de elegir dentro de un gran abanico de posibilidades éticas aquella con la cual se sienta más identificado, sino también porque al hacerlo se estaría cayendo en un ilógico, en función de la supuesta amplitud atribuida a los DH, la cual es irremediablemente insensata. Reconocerlos como principios fundamentales o como valores universales sería el equivalente a asumir la existencia de un bien absoluto, el cual, podría estar objetivado en un documento cuyo fiel seguimiento representaría el camino a lo universal, cuestión que es un absurdo, ya que:

El bien absoluto, si es un estado de cosas descriptible, sería aquel que todo el mundo, independientemente de sus gustos e inclinaciones, realizaría *necesariamente* o se sentiría culpable de no hacerlo. En mi opinión, tal estado de las cosas es una quimera. Ningún estado de cosas tiene, en sí, lo que me gustaría denominar el poder coactivo de un juez absoluto. (Wittgenstein, 1989, p. 38)

Es por esto que, desde una pedagogía problematizadora, no parece recomendable fomentar dentro de las aulas de clases una EDH, ya que sus principios no podrían ser compartidos por *todo el mundo*, luego entonces, su reproducción responde a la necesidad, interés o inquietud de un sector de la población determinado, que obviamente no comprende a todo el mundo. Con lo cual, antes de asumirlos como verdades absolutas y tomar la decisión de incorporarlos al currículum educativo habría que dictaminar cuáles son las necesidades e intereses a los cuáles responden y qué implicaciones reales tienen en la actualidad.

De esta manera, la incorporación de los DH al currículum educativo fue un hecho prematuro que buscó solventar una necesidad ética por la vía rápida al promover el reconocimiento de verdades absolutas dentro del aula. Simplemente, es significativamente más fácil otorgar respuestas que buscar generar preguntas, aunque esto sea mucho mejor formativamente.

Si alguien se preguntara por la viabilidad de un proyecto que pretendiera unificar algunos de los juicios éticos que se realizan sobre distintas conductas y unificarlos bajo el estandarte de valores universales la respuesta sería algo obvia, puesto que es ilógico pensar en la existencia de un abanico de valores comunes compartidos por

todos los seres humanos, como menciona José Bonifacio Barba (1997): “No todos los valores tienen siempre y en todo lugar la misma validez.” (p. 110). Así que la palabra humanidad se vuelve una categoría bastante grande para este propósito, ya que entre más amplia sea la población presenta un mayor número de particularidades propias de su contexto.

Tan sólo en la cuestión lingüística existen divergencias importantes, puesto que la palabra civilización no tiene el mismo soporte semántico en los distintos lugares donde se emplea, de tal forma que lo que un pueblo entiende como ideal de civilización puede ser abismalmente diferente a lo que concibe otro pueblo. En este caso, por tratarse de un ideal de civilización universal, habrá que preguntarse cuál es la raíz consistente del mismo, si es un ideal de civilización basado en el progreso científico y tecnológico propio de una economía de libre mercado, o realmente debería ser un ideal de humanización, que tuviera como propósito replantear los principios éticos de la posmodernidad en contra de los antivalores generalizados en la población mundial, lo que permitiría que las autonomías políticas y sociales pudieran decidir si quieren ser *civilizados* o *humanizados* de la manera en que se prevé.

Asimismo, la palabra *valor* contienen una gran cantidad de significados, los cuales puede variar de forma radical de acuerdo a su perspectiva de análisis, misma situación que sucede con las palabras bien, mal, bueno, malo, etc. Es aquí donde devienen los conflictos, si existía un posible margen de error al tratar de consensuar una gama de valores básicos para toda la humanidad, se encuentra concomitante a éste el bemo de la multiplicidad de significados asiduos a la palabra *valor*, así como las diversas significaciones que se puedan suscitar a raíz del concepto *bueno*. Tal es el caso de la palabra misma y de su genealogía, cuando Nietzsche (2007) comenta que:

El juicio de “bueno” no emana de aquellos a quienes se prodigó la “bondad”. Fueron los mismos “buenos”, los hombres distinguidos, los poderosos, los superiores, quienes juzgaron “buenas” sus acciones; es decir, “de primer orden”, estableciendo esta nomenclatura por oposición a todo lo que era bajo, mezquino vulgar y populachero. Se arrogaron desde la altura el derecho de crear valores y determinarlos. (p. 22)

De tal manera, que al intentar realizar juicios con respecto a los valores y su importancia o jerarquía, se vuelve a caer en el terreno subjetivo y, además, en un terreno subjetivo atravesado por las diferentes relaciones de poder que se han establecido en el mundo entre las clases sociales, cuestión que imposibilita la concreción de la propuesta de una EDH en el sentido que es promovida por las Naciones Unidas, desde una óptica donde el juicio sobre lo que es *bueno*, o en su defecto *malo*, no contiene en sí misma una significación *a priori* que otorgue un referente éticamente neutral o aséptico que sirva como guía moral.

De hecho, la cuestión alrededor de los juicios de valor es mucho más compleja de lo que parece ya que, para interpretarlos de una manera más holística no basta con la interpretación superficial de los actos *per sé*, se tiene que realizar una lectura más profunda y referencial; debido a que: “Con todo, hay ciertas diferencias en la conducta de los hombres, calificadas por la ética como “buenas” y “malas”, sin tener en cuenta para nada sus condiciones de origen.” (Freud, 2007, p. 66). Lo cual quiere decir, que no sólo se trata de la forma en que se juzgan las acciones en sí mismas, sino también las intenciones con que se realizan, es decir, que para tener una visión más completa de los actos calificados como *buenos* y *malos* se debe también tomar en cuenta cuáles son las intenciones de dichos actos, intenciones que puede variar en dos actos de una misma especie, lo cual exige un juicio mucho más profundo para llegar a comprender mejor la verdadera naturaleza de los actos y de los juicios morales.

Con respecto a un hecho moral se deben analizar las condiciones en las que se suscita, de la manera más consciente y realista. Se debe profundizar en los motivos que llevan a un individuo a actuar de una forma u otra. Pero, ¿Cómo saber qué acciones constituyen verdaderamente un bien o un mal? Sobre todo, cuando el único respaldo que se posee es el soporte de la mayoría, aunado a la sublime esperanza de que no exista la *insensatez* colectiva.

Asimismo, tal y como existe una gran complejidad en el estudio alrededor de los juicios de valor y las conductas morales, también se presentan diferentes aristas y perspectivas de análisis dentro de la constitución y aplicación de la disciplina, las normas morales y las reglas, ya que éstas determinan en gran medida el

comportamiento de los individuos independientemente de su voluntad. Como afirma Durkheim (2011):

Está en la naturaleza de esas reglas el que deban ser obedecidas, no en razón de los actos que prescriben y de las probables consecuencias que esos actos puedan acarrear, sino en razón del solo hecho de que ellas mandan. (p. 42)

Lo cual quiere decir, que tanto el ser humano como sus actos son, al menos parcialmente, consecuencia directa de las prescripciones morales de su contexto, hecho que evidentemente limita la reflexión, pertinencia, prudencia y condición misma de lo que acontece en relación a su proceder en el mundo. Cuestión que abre la posibilidad de un debate acerca de la responsabilidad que realmente posee una persona cuyos actos han sido calificados por la moral como malos o perniciosos para la sociedad, aun cuando haya procedido según imperativos, reglas u obligaciones morales, por mandato de un nivel jerárquico más elevado o por efecto de imperativos sociales de cualquier tipo. ¿Qué hacer cuando alguien ordena a otro realizar un mal o cuando alguien lo realiza de manera no deliberada? ¿Cómo saber que la EDH no genera o generará consecuencias educativas negativas en el futuro, pero es un mal perfectamente mimetizado? ¿Qué posición ocupan los docentes, los directivos, los padres de familia y los educandos en esta valoración ética?

Es por todo lo anterior, que la idea de una EDH es sumamente brumosa y atávica, ya que busca promover el reconocimiento y el respeto de un cúmulo de valores fundamentales y de principios morales básicos para todo hombre, los cuales se encuentran preestablecidos y simplemente dispuestos a ser planteados y presentados para su aprendizaje y transmisión dentro de las aulas de clase, hecho que no se puede simplificar hasta ese punto, siendo que la EDH representa una propuesta mucho más compleja. Puede ser que la idea de producir una guía ética estandarizada para sobrellevar la educación a nivel mundial suene tentadora, sin embargo, habría que considerar las ideas de Bauman (2015) cuando argumenta que:

La ausencia de significados garantizados –de verdades absolutas, normas de conducta predeterminadas, límites preestablecidos entre lo correcto y lo incorrecto, reglas seguras para una acción exitosa- es *conditio sine qua non* de una verdadera sociedad autónoma y, al mismo tiempo, de la verdadera libertad

individual; las sociedades autónomas y la libertad de sus miembros se condicionan entre sí. (p. 223)

Igualmente, tal como sucede con la sociedad que se menciona en el apartado anterior, es bastante loable pensar que si se puede transmutar esta situación de ausencia de verdades absolutas al interior de las escuelas, presumiblemente se podrán esperar resultados similares, lo que significa una sociedad estudiantil autónoma con estudiantes en pleno ejercicio de su libertad, hecho que suena mucho más sensato que intentar situar estos significados garantizados en el ambiente áulico, aun cuando éstos se encuentren ahí bajo un supuesto ejercicio de consenso o de diálogo.

Además, pensando de la misma manera, el hecho de llegar a establecer valores o principios fundamentales a través del diálogo puede parecer buena idea, sin embargo, se incurre en el mismo punto. El hecho de que estos mínimos éticos sean elegidos por consenso y de manera democrática no significa que se contemple la multiplicidad de valores que puedan existir entre los participantes. Por ejemplo, la democracia representa la voluntad de la mayoría, más no de todos, cuestión que deja a una minoría inconforme, minoría que también tiene el derecho de ejercer su voluntad. La trampa con el ejercicio democrático es que da por sentado que únicamente se debe elegir una opción, hecho que no necesariamente tiene que constituir una realidad.

Generalmente, una de las principales causas de conflicto en las relaciones interpersonales se debe a la insistencia de un individuo o un grupo de ellos al pretender que su punto de vista sea asumido como válido frente al de los otros, con la finalidad de generalizarlo, en este caso a través del ambiente áulico, hecho que inexorablemente es muy violento e impositivo. Esta aseveración da como resultado la persistencia de una máxima fundamental que tendría que ser tomada en cuenta: la educación de algún valor o de un compendio de ellos no implica necesariamente la negación de otros. La pluralidad de valores puede y debe subsistir dentro de la escuela, sin embargo, éstos deben ser valores propios del interior. Al respecto, Pablo Latapí Sarre (2003) menciona que:

Los valores escolares se convirtieron en objeto explícito de polémicas: grupos políticos, eclesiásticos, empresariales y sindicales han presionado a las

autoridades educativas a adoptar posiciones que favorezcan sus intereses, y por otra parte diversas organizaciones sociales han impulsado iniciativas de formación en valores de diverso signo. (p. 8)

Razón por la cual debe de existir una reflexión pedagógica dentro de la educación, tanto en México como en el mundo, reflexión que critique los contenidos, las metodologías, el fondo y la forma de la moral dentro de las aulas de clase, que se han convertido en el objetivo de promotores y publicistas de todo tipo, que buscan anunciarse a través de ella y miran a la escuela como una especie de anuncio espectacular a través del cual se pueden reproducir ideologías y arquetipos de manera masiva y con altos índices de eficacia.

Es por esto que cualquier contenido, metodología o perspectiva teórica-valoral que se pretenda incorporar a la educación formal debe ser previa y constantemente supervisada, analizada y reflexionada en sentido teórico y pragmático por un agente pedagógico, a corto, mediano y largo plazo, a fin de proteger este espacio de los detentores de la educación que únicamente buscan sacar provecho de la flexibilidad y la apertura que ésta tiene al momento de proponer nuevos enfoques educativos.

La labor docente es una acción tan noble, que permite con gran facilidad la incursión de personal externo al área educativa dentro de las aulas de clases, supuestamente en aras de una mejor y más completa construcción del conocimiento. Es por esto que muchas veces la plantilla docente de una institución educativa se integra de una gran cantidad de especialistas, como ingenieros, biólogos, químicos, psicólogos, filósofos, etc., que imparten clases sin tener nociones de didáctica o una praxis pedagógica.

En concreto, el hecho de que el escenario educativo se encuentre usurpado por agentes interdisciplinarios que no precisamente son especialistas en educación puede llegar a generar vacíos en torno a la producción y reproducción de actitudes o valores que van más allá de lo disciplinar y que pueden ser mayormente relevantes para la construcción ética de una sociedad. La escuela juega un papel decisivo en sentido favorable o desfavorable del conflicto social, ya que el bien que puede realizar un docente con una formación pedagógica puede ser pernicioso y destructivo en sentido contrario. Al respecto:

El personal docente tiene una responsabilidad esencial de transmisión de los valores, competencias, actitudes, motivaciones y prácticas, tanto en el cumplimiento de su labor profesional como en su función como modelo de comportamiento. A ese respecto, son fundamentales el reconocimiento y el respeto de su estatuto profesional, así como proporcionarle una formación adecuada en derechos humanos. (UNESCO, 2012, p. 30)

El hecho aquí, es que la EDH es una propuesta que exige de los profesores una formación tanto teórica como ética sumamente completa, para la cual se contempla una *adecuada* capacitación docente sobre el tema de los DH, sin embargo, no se consideran las diferentes dificultades que presenta este hecho, dificultades como el presupuesto, el personal, los recursos humanos, tecnológicos, de infraestructura, etc., necesarios para este acto.

A *grosso modo*, la ambición de esta propuesta parece no reconocer, que lo que se necesita para su correcta implementación es un ajuste estructural completo del sistema educativo en todos los niveles, cuestión que requiere la modificación *per sé* y *a priori* de otros factores, por ejemplo: la disminución del rezago educativo, la nivelación de la calidad educativa en todas las escuelas del país, la ampliación del alcance educativo, etc. Igualmente, esta propuesta coloca a la educación en un entredicho, ya que, por un lado, debe procurar cierto tipo de homogeneidad en torno a los programas y planes de estudio, en los contenidos y metodologías, así como en los principios y valores mínimos indispensables para la convivencia dentro del aula, y por el otro, debe garantizar el respeto a la individualidad de cada uno de los educandos, al reconocer su derecho a la libertad y a la autonomía.

Asimismo, la tarea de promover principios generalizados y convenidos de manera ajena y externa al ambiente áulico es un hecho conflictivo pues, de hecho, lo que se solicita al alumnado e inclusive al cuerpo docente, es asumir como propios una serie de valores básicos que tal vez se encuentren en oposición de forma de pensar y de sus propias creencias. Simplemente, se puede asumir que el hecho de: “Querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tienen sentido si el individuo los escoge libremente.” (Delors, 1996, p. 58). Hecho que se desvanece por completo pues, lejos de otorgar un nivel de libertad

relativa en la elección de los valores considerados como principales, capitales o básicos para un grupo en particular, deben de asimilar y pregonar como verdad absoluta los DH.

Por otro lado, la justificación que en gran medida ha tenido la EDH en lo que lleva de historia es que son un producto de la elección democrática, puesto que han sido elegidos de manera consensuada, y al ser voluntad general son automáticamente buenos para todos los individuos y deben de ser acatados sin mayor razonamiento de la sociedad. Sin embargo:

De lo que precede se deduce que la voluntad general es siempre recta y siempre tiende a la utilidad pública; pero no se deduce que las deliberaciones del pueblo tengan siempre la misma rectitud. Siempre se quiere el propio bien, pero no siempre se ve: jamás se corrompe al pueblo, pero con frecuencia se le engaña, y sólo entonces es cuando él parece querer su mal. (Rousseau, 2012, p. 63)

Lo que significa, que independientemente de que los DH sean un producto histórico que resume una serie de principios básicos o valores fundamentales aparentemente consensuados por la humanidad en general, esto no implica que sean la única o la mejor opción para el proceder ético de las personas, sino simplemente que ha sido consecuencia de un cúmulo de circunstancias que los han colocado en esta situación, lo que orilla a una gran parte de la población a asimilarlos de manera, hasta cierto punto, irracional y prejuiciosa, como el deber ser más asequible en la época contemporánea, cuestión que se ha filtrado a las aulas de clase.

Toda esta cuestión es insidiosa, ya que, efectivamente, el hecho de que una decisión o una acción sea consecuencia de la voluntad general de un grupo, un pueblo, etc., no es garantía de que ésta es buena o mejor, ni tampoco que irremediamente habrá de conducir por un camino mejor, sino simplemente que las contingencias ambientales presentaron esta posibilidad como la más viable a ojos de la mayoría.

Igualmente, la idea de democracia es una ilusión política prácticamente imposible de implementar en nuestra situación actual, al menos de la forma en que debería establecerse una forma de gobierno verdaderamente democrática, tal y como afirma

Rousseau (2012): “Importa, pues, para sentar bien el enunciado de la voluntad general que no haya sociedad parcial en el estado, y que cada ciudadano sólo opine por sí mismo.” (p. 64). Lo que es sumamente difícil, ya que las sociedades actuales son multiculturales y contiene diferentes necesidades, intereses y prioridades. Con base en los cuales la totalidad de los individuos se subdivide en pequeños grupos, lo que genera un estado de sociedad parcial.

Además, el ser humano vive permeado de una serie de estímulos provenientes de los medios masivos de comunicación y demás instituciones sociales que promueven distintas ideas acerca de lo que debería ser, en este caso, su forma de gobierno y su estilo de vida, cuestión que puede alejarlo de su posibilidad de elegir y de tomar decisiones. Asimismo, hay numerosos estudios e investigaciones cuyos autores se mantienen escépticos frente a la idea de la democracia, y buscan encontrar el sentido y la razón de ser del supuesto interés por la participación social, tal es el caso de Pierre Bourdieu (2015), quien asume que:

El sondeo no es un instrumento de consulta democrática, sino un instrumento de demagogia racional. La demagogia consiste en conocer muy bien las pulsiones, las expectativas, las pasiones, para manipularlas o simplemente para registrarlas, ratificarlas, lo que puede ser la peor de las cosas. (pp. 71-72)

Con esto, Bourdieu da por hecho que las empresas, organizaciones e instituciones que se acercan a las personas y tratan de desentrañar sus intereses, necesidades y preocupaciones en realidad no lo hacen para tratar la consecución de un bien común y desinteresado, sino todo lo contrario, lo que en realidad buscan es develar y conocer a profundidad al individuo para encontrar maneras cada vez más tácitas y eficientes de manipulación y control social.

Aunado a esto, es un hecho innegable que todavía existen muchas preguntas sin responder acerca de la EDH, algunas de las cuales son de gran relevancia antes de continuar con el desarrollo de este escrito, por ejemplo: ¿Incorporar al currículum escolar contenidos referentes a los DH realmente proporcionará un seguro contra las vejaciones y violaciones a los mismos? Esta pregunta en particular es fundamental, ya que sintetiza el objetivo de la propuesta, y si en sentido estricto no puede ser

garantizado por la misma, quizá habría que repensarla de manera imperante, al menos en su incursión educativa.

La pregunta anterior acaece justificada por un párrafo plasmado en la *Convención sobre los Derechos Humanos*, en el cual se muestra de manera más o menos explícita la idea de que la EDH debe centrarse en el educando y en su preparación para hacer valer sus derechos, lo cual se encuentra redactado de la siguiente manera:

La educación a que tiene derecho todo niño es la que tiene por objeto prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en que prevalezcan valores de derechos humanos apropiados. (Naciones Unidas, 2001, p. 2)

Ahora bien, esta aseveración puede sonar bastante coherente con las necesidades actuales de la sociedad, no obstante, se debe analizar a profundidad, ya que, pese a que el propósito de las Naciones Unidas suene tan noble y desinteresado, el hecho de querer preparar al niño para la vida cotidiana se plantea bajo la misma lógica de adaptarlo al orden preestablecido de la sociedad, cuando este orden debería reconstruirse a partir del nacimiento de cada nueva generación.

Asimismo, el hecho de que un niño pueda disfrutar del ejercicio pleno de sus DH, no es una condición que concierne totalmente a su responsabilidad, caso contrario, depende en gran medida de condiciones externas a los sujetos, razón por la cual sería ingenuo asumir que una acción educativa aplicada únicamente a los educandos puede modificar la realidad, cuando en realidad son la sociedad y el mundo de los adultos los que deberían garantizar este hecho, independientemente o no de que el niño tenga la noción de la existencia de sus derechos, aunque evidentemente esto sería lo más recomendable.

A *grosso modo*, si se habla de EDH, es interesante considerar si la implementación de estos contenidos, metodologías y actividades son mayormente necesarios dentro del aula, ya que: “Las violaciones a los derechos humanos son el resultado de un proceso “educativo” y “formativo” que fue gestado en las cabezas de quienes tienen históricamente la misión de resguardarlos.” (Mosca & Pérez, 1994, p. VII). Razón que es lo bastante sugestiva para considerar que tal vez donde tendría que

incorporarse una iniciativa de EDH no es necesariamente dentro de las escuelas, sino más bien, al interior de las cámaras de diputados y senadores, en la *Suprema Corte de Justicia de la Nación*, en la CNDH, y con los funcionarios públicos y demás instituciones sociales encargadas de la promoción y defensa de los DH, tanto a nivel nacional como internacional, con la finalidad de que aseguren su cumplimiento.

Finalmente, se puede resumir que, quizá por su juventud o su falta de profundidad y consenso en términos teóricos, los DH carecen de una adecuada solidez conceptual para asumirlos como un *deber ser* dentro de la educación moral; deber ser que además no puede concretarse de manera universal tal cual se pretende, debido a las diferentes obliteraciones a las que se ha hecho mención en este apartado.

Por otro lado, la cantidad y calidad de las dificultades, hasta cierto punto, inherentes a esta propuesta resalta varios cuestionamientos, y es que; si la idea de la EDH acarrea en sí misma tantos debates éticos, pedagógicos, políticos, sociales, culturales e inclusive económicos, ¿Por qué buscar su implementación a nivel mundial? ¿Por qué apostar por los llamados principios universales? Puede ser que exista más de una respuesta a estas preguntas, sin embargo, tal vez una de las grandes razones sea que, en nuestro país y en la mayoría de los países del globo:

La libertad de la política estatal se ve permanentemente socavada por los nuevos poderes globales, equipados con las pavorosas armas de la extraterritorialidad, la velocidad de movimiento y la capacidad de evasión/escape; los castigos impuestos por violar la nueva ley global son rápidos y despiadados. De hecho, la negativa a jugar la partida según las nuevas reglas globales es el delito más duramente castigado, un crimen que los poderes estatales, atados al suelo por su propia soberanía definida territorialmente, deben evitar cometer a cualquier precio. (Bauman, 2015, p. 196)

Lo cual quiere decir, que la EDH es una alternativa solución que se ha formulado más como una obligación que, como una opción, lo cual significa que los países que no admitan acatarla serán objeto de múltiples consecuencias políticas y gubernamentales que logren acentuar el poder social de las decisiones colectivas. Evidentemente, esto coloca al país es una posición de desventaja, en la cual se encuentra condicionado a

acceder y acatar las políticas internacionales independientemente a su propia libertad de elección, cuestión que es, en efecto, plenamente contradictoria a la cualidad intrínseca de los principios universales que se promueven. Tal fuese el caso de quien ordena a un esclavo que se libere.

Finalmente, es importante analizar de qué manera y hasta qué punto la educación es un medio de dominación ideológica permeado por distintas connotaciones morales, ya que México vive actualmente bajo el yugo de las demandas y necesidades internacionales, lo cual evidentemente permea al interior de la escuela.

2.3. Formación moral, imposición y autonomía.

Una vez realizado el análisis crítico-pedagógico sobre algunos de los componentes medulares de la EDH, acontece de manera inmediata un interesante espacio de reflexión dedicado a pensar si cualquier fenómeno educativo, independientemente de su propuesta en particular representa algún tipo de imposición moral sobre los educandos, e inclusive sobre los mismos docentes, también habría que preguntarse, de manera más específica si es posible educar sin realizar una acción moralizante, Interrogante que es vital para el presente estudio, ya que la preocupación por las connotaciones impositivas y totalitarias que se presentan, quizá de manera fortuita en la educación moral, pueden no ser propias de propuestas internacionales como la EDH y más bien estar presentes en todas las formas de educación.

Esta inquietud surge de una gran diversidad de aseveraciones recuperadas desde distintas perspectivas teóricas, las cuales, de maneras más o menos similares, asumen el hecho de que: “Por su propia naturaleza la educación escolar conlleva valoraciones que se traducen en intencionalidades explícitas o implícitas; tanto los contenidos curriculares como las metodologías que guían los procesos educativos reflejarán esas valoraciones.” (Latapí, 2003, p. 77). Lo cual quiere decir que, en amplio sentido, la educación está completamente permeada por una escala axiológica *a priori* al acto educativo, el cual está previamente concebido desde cierta lógica moral y ésta, a su vez, está definida por un grupo o por grupos de poder específicos.

De hecho, el ambiente áulico, como ya se ha mencionado, constituye un espacio de gran oportunidad para experimentar e implementar nuevos sistemas de pensamiento e ideologías, ya que la educación formal en sí misma puede ser concebida como un instrumento de poder y de control si se visualiza el alcance que puede llegar a tener de manera masiva, y la efectividad que tiene al moldear conductas y costumbres, así como su impacto en la conformación de la identidad del sujeto a partir de la identificación de diferencias y similitudes entre los demás actores sociales, cuestión que es sumamente delicada; ya que, la educación funge como una brecha entre el individuo y este ideal de ser humano occidental que es reproducido y promovido dentro de las escuelas. No obstante:

Occidente, tal como se difunde hoy por toda la faz de la Tierra, no agrada a los pueblos que han sido colonias, pero tampoco agrada a los occidentales; es un tipo de civilización, y antes una condición del espíritu, de la que bajo muchos aspectos querríamos liberarnos, y con la que, por el contrario, no podemos dejar de hacer cuentas, nosotros, occidentales indígenas, pero igualmente también los que se han encontrado como occidentalizados de última hora -a causa de la invasión de las tecnologías, de los mercados, del ideal de consumo-. (Vattimo, 2004, p. 52)

De esta manera, el mundo actual vive un creciente proceso de occidentalización involuntario, ya que a través de la mundialización y la globalización se ha podido extender y promover el ideal de civilización europeo y su propaganda en torno al *progreso* constante hacia lo *mejor*, hecho trastoca a instituciones como la familia, las empresas laborales, y por supuesto, las escuelas. Dicho esto, es fácil comprender la empatía que ha desarrollado la mayor parte de la población en torno a la sobrevaloración de la ciencia y la tecnología, la participación en el consumo exacerbado y el menosprecio por otras formas de civilización, de ética y de educación.

Por esto, es menester cuestionarse hasta qué punto las obliteraciones presentes en la EDH son propias de esta propuesta, si son más bien una consecuencia directa de la educación en general o sólo de la llamada educación moral y de sus características intrínsecas, para lo cual vale la pena contrastar algunas de las concepciones existentes

sobre la moral, la educación moral y la ética, que orienten una comprensión más holística sobre el tema en cuestión.

Primeramente, es necesario hacer énfasis en un aspecto de gran importancia, y es que, en el análisis que se pretende realizar no se puede perder de vista el hecho de que los términos *ética* y *moral* son esencialmente polifónicos, por lo cual es difícil encontrar consenso sobre la conceptualización de los mismos. Inclusive se puede observar que:

Hoy día los términos moral y ética se usan en forma indistinta. Aun así, la palabra ética se usa más como referencia a los fundamentos teóricos y principios que regulan las costumbres, mientras que la palabra moral se usa más en relación con la aplicación práctica de esos principios. (Grass, 2002, p. 28)

Es decir, que la moral se encuentra situada en un plano más pragmático, relacionado directamente a las acciones y su valoración en términos del bien y mal, mientras que la ética hace referencia a la reflexión y el estudio de esos juicios al realizar un ejercicio más profundo en cuando a su origen y sentido. De esta forma, la moral se puede situar como objeto de estudio de la ética, estudio que es imprescindible, ya que, hasta cierto punto la moral es plenamente impositiva. De hecho, se puede concebir según Durkheim (2011), como:

Un conjunto de reglas definidas; es como un conjunto de moldes, de contornos definidos, en los cuales debemos verter nuestra acción. No tenemos que construir estas reglas en el momento en que hay que actuar, deduciéndolas, de principios más elevados. Existen, están ya terminadas, viven y funcionan alrededor nuestro. Son la realidad moral en su forma concreta. (p. 34)

Lo cual limita en gran medida el actuar de las persona y las somete a este conjunto de lineamientos y de protocolos que indican, para cada situación, lo que se debe hacer y de qué manera. Esta noción puede sugerir la idea de que, en cuanto a términos morales se refiere, el ser humano no tiene, o no debe tener, una posición activa sino simplemente ser un fiel ejecutor de la voluntad propia de la moral, la cual se encuentra predeterminada, hecho que refleja un sentido de determinismo inexorable y exacerbado que no debería existir, sobre todo el términos morales y educativos.

Asimismo, a la moral poco le importan las intenciones, los motivos o las razones por las cuales se realiza cualquier acción, la moral se centra en las acciones, en la conducta y en la forma de proceder en el mundo en relación a los otros seres sociales. La moral es el marco ético predefinido dentro del cual se deben postrar las acciones, es el cristal a través del cual se deben de proyectar las conductas, sin reflexión, sin análisis crítico y sin mayor detenimiento.

Por otro lado, si se piensa que el individuo siempre ha de mantener una posición pasiva frente a la construcción de la moral, es obvio que pueda surgir un nuevo cuestionamiento, plenamente loable frente a estas afirmaciones y es que, efectivamente, si el ser humano no es partícipe en el establecimiento de la moral, entonces ¿Cómo es que esta logra constituirse de manera tan arraiga dentro de la sociedad? Una posible respuesta es que:

La moral no se hace, no se inventa, no se fabrica. La moral surge. La crea la realidad. No puede haber una moral ajena a las necesidades sociales (sea de toda la sociedad, de una parte de ella, de un sector, o de algunos sujetos, en un principio, aislados). La moral siempre surge como una necesidad de alguien, no importa cuántos compongan ese alguien. (Ribeiro, 2006, p. 83)

La moral no puede existir sin una sociedad en la cual apoyarse, en la cual materializarse a través del actuar de los individuos que la comprenden. A su vez la sociedad necesita una moral que la articule y la mantenga delimitada. Luego entonces, tal parece que entender la moral es, en gran medida, comprender la realidad y la sociedad, así como sus necesidades, sus miedos, sus deseos y sus intereses, e inclusive, de manera paralela, comprender también cuales son los fines y propósitos de la educación, así como la forma en la cual acontece la acción educativa.

Por otro lado, al hablar de la moral, como esta valoración de las acciones humanas y sus vaivenes entre lo estipulado como bien y mal, se genera la necesidad de exponer, al menos de manera breve, cual es la relación entre las palabras *moral* y *moralidad*, así como explicar si es que una se encuentra contenida dentro de la otra o si es su consecuencia, etc. De esta manera, la moralidad puede ser entendida como:

Un sistema que los individuos no controlan, pero que trata de controlarlos. Desde este punto de vista, la moralidad no es sino otro modo de control social, menos formalizado que la ley y no respaldado por un sistema institucionalizado de castigos, aunque siga siendo un medio por el que unas opiniones y formas de hacer las cosas muy arraigadas ejercen su tiranía sobre las vidas individuales. En parte, la moralidad ejerce esa tiranía haciendo que esas personas se sientan incómodas, culpables quizá, a causa de unas acciones que, en otro caso, les parecerían naturales o inofensivas. (Haydon, 2003, p. 92)

De esta manera, la moralidad es un sistema de control de la conducta cuya función más relevante se centra en propiciar las condiciones necesarias para que los individuos se conduzcan de una forma moralmente correcta, la cual está preestablecida y es colectivamente acatada.

Asimismo, la cuestión más relevante e interesante sobre la moralidad, es que logra ejercer un completo control sobre el sujeto sin estar formal y explícitamente establecida en un instrumento jurídico, ya que únicamente cuenta con el poder de ciertas consecuencias sociales como la exclusión, la marginación, o el señalamiento, a diferencia de las consecuencias legales. Este hecho, evidentemente presupone un posible debate en relación a la naturaleza de la libertad y la autonomía en torno a la toma de decisiones morales. Y es que, en realidad:

Considerado exactamente, el concepto de la libertad es negativo. Representa para nosotros la falta de todo impedimento y de todo obstáculo, y como todo obstáculo es una manifestación de fuerza, debe responder a una noción positiva. Puede ser considerado el concepto de libertad bajo tres aspectos muy diversos, de los cuales se derivan tres géneros de libertad correspondientes a los tres modos de ser que pueden afectar el obstáculo: la libertad física, la libertad intelectual y la libertad moral. (Schopenhauer, 1988, p. 7)

De tal manera, que la libertad no es una y no es absoluta, pese a que si lo fuera constituiría una fuerza negativa al no suponer un freno necesario en cuanto a la acción del ser humano, quien por efecto de su bienestar propio debe estar rodeado de limitantes, de contenciones. De manera que, el ser humano nunca ha sido, ni podrá ser, libre en su totalidad, ya que aún aislado de todo contacto y estímulo social se encontraría dispuesto en una situación que lo condicionaría a actuar de cierta forma.

Es decir, que se actúa con una supuesta libertad aplicada a situaciones con un número específico de opciones previamente determinadas, las cuales nos llevan a elegir a voluntad, pero bajo ciertos criterios. Es aquí donde realiza su aparición la educación, o formación moral, ya que el tema de las decisiones morales conlleva de manera implícita la responsabilidad de reflexionar las distintas condicionantes que pueden generar cierto tipo de elección, con la finalidad de saber identificarlas, diferenciarlas y mantener una postura crítica frente a ellas.

Es por esto, que la educación tiene una relevancia tan fundamental en diferentes aspectos relacionados con la moral, ya que, aunque puede parecer contradictorio, la educación, en todas sus vertientes, promueve la moralidad, ya que busca la trasmisión de ciertos valores, normas y costumbres sociales. De hecho, la escuela se puede considerar como uno de los mayores espacios de promoción de la moral. Al respecto, Durkheim (2011) comenta que:

Formar moralmente al niño no quiere decir despertar en él tal o cual virtud particular; significa desarrollar e incluso sustituir íntegramente, con los medios apropiados, las disposiciones generales que, una vez creadas, se diversifican fácilmente siguiendo el detalle de las relaciones humanas. (p. 27)

Lo cual presenta a la formación moral como un medio para la construcción de buenas relaciones humanas a través de la modificación de ciertas disposiciones encontradas en el individuo, lo cual no rompe con la lógica y los principios naturales de la educación, al intentar adecuar al sujeto educativo a su contexto y a las necesidades de la sociedad en la cual se encuentra inmerso. Básicamente, el objetivo de este enfoque es que el educando mantenga su mente abierta y un estado de flexibilidad ante su ambiente, con la finalidad de adaptarse a él.

No obstante, existen otras concepciones sobre la formación o educación moral que presentan distintas connotaciones a las anteriores e incluso pueden tener la apariencia de ir en contra de la teleología educativa tradicional; un ejemplo es la concepción de Pablo Latapí Sarre (2003), para quien la formación moral: “Tiene un imprescindible componente intelectual, que es precisamente la disciplina de la ética en cuánto reflexión sobre la moralidad, la cual debe presentarse a los alumnos en forma

sistemática y bien argumentada.” (p. 28). Lo que quiere decir, que mientras la educación en general tiene como uno de sus objetivos la transmisión de la moral y la consolidación de la moralidad, la formación moral tiene como propósito enseñar al educando a pensar y a reflexionar sobre la misma.

Esto último queda asentado sobre la idea fundamental de que, el juicio relativo a las acciones determinadas como buenas y malas depende en principio del tipo de moral desde el cual se esté realizando la crítica, así como el actuar de una persona no dependerá de una cualidad intrínseca y natural en sí misma, sino en el entramado de relaciones interpersonales que ha construido a lo largo de su proceso educativo, así como de la consciencia, experiencia y reflexión que ha extraído del mismo. De esta manera:

Podemos rechazar la existencia de una facultad original, en cierto modo natural, de discernir el bien del mal. Muchas veces lo malo ni siquiera es lo nocivo o peligroso para el yo, sino, por el contrario, algo que éste desea y que le procura placer. Aquí se manifiesta, pues, una influencia ajena y externa, destinada a establecer lo que debe considerarse como bueno y como malo. (Freud, 2007, p. 84)

El discernimiento ético es una consecuencia de la educación, no de la voluntad propia del individuo, lo cual deja a criterio de un agente externo la posibilidad de realizar juicios de valor en relación a la forma de conducirse de los sujetos. Tanto el juicio que se realiza de las acciones *per sé*, como el de los propios actos para categorizarlos dentro de una dimensión ética depende, independientemente de la voluntad del individuo, del exterior. Dentro del aula de clases, el fundamento moral se encuentra sostenido por los diferentes documentos que orientan la educación tanto a nivel mundial como nacional, en la ideología institucional de la escuela, y de manera más directa por el personal no docente y los profesores frente a grupo.

Este hecho genera que la educación moral contenga una gran cantidad de contradicciones en sí misma, y que tome diferentes direcciones y magnitudes según el planteamiento ético y educativo del docente, es decir, su concepción del bien y del mal aplicado a la educación. Luego entonces: ¿Qué pasa cuando las fuerzas externas al individuo lo redirigen hacia diferentes vectores? Frente a este eclecticismo

desmesurado en torno a las perspectivas e ideologías que cohabitan dentro del aula de clase, no debe sorprender que se susciten algunos conflictos o divergencias sustanciales, tanto en los alumnos, como en los mismos profesores. De hecho, una de las principales obliteraciones de la educación moral es que:

No hay un consenso – ni dentro ni fuera de la profesión- acerca de la descripción de la tarea en relación con este aspecto de la función del docente. Algunas personas –a menudo ajenas a las escuelas más que pertenecientes a ellas- no ven ningún problema: hay ciertos valores básicos que han de transmitirse y a los docentes les toca hacerlo. (Haydon, 2003, p. 24)

Sin embargo, el hecho de asentar las bases de un protocolo de acción en términos de conducta moral es una cuestión particularmente delicada, por lo cual es complicado pensar que se puedan elegir algunos valores básicos sólo porque éstos son consecuencia del consenso de una mayoría. A decir verdad, la idea de asumir como verdad absoluta la decisión de la mayoría es quizá una de las mayores complicaciones para el desarrollo ético de los educandos, ya que la masa tiende a movilizarse por cuestiones afectivas y emocionales más que por aspectos racionales y reflexivos.

Asimismo, los profesores pueden experimentar algunos conflictos personales con relación a su responsabilidad frente a la necesidad de una formación moral de sus educandos, lo cual también depende de la relación que mantengan con sus grupos. “De hecho es posible que muchos docentes no crean tener ningún tipo de autoridad moral con respecto a sus alumnos, que es una de las razones por las que pueden tener reparos acerca de la función de educador moral.” (Haydon, 2003, p. 27). Es decir, que la figura docente puede sentirse *incompetente* o poco preparado para fungir como ejemplo moral frente a sus educandos, o simplemente que es un lugar que no debe ocupar puesto que no corresponde con sus responsabilidades, lo cual en realidad es una triste historia, ya que la figura docente no sólo debería trabajar temas relacionados con la moral y su estudio dentro del salón de clases, sino también fungir como modelo de comportamiento de acuerdo a los cánones de ética asumidos como deseables dentro de la institución.

Esta cuestión sucede en gran parte debido al conflicto de intereses presentes en el docente y a la preocupación que puede experimentar al saber que posiblemente no pueda pregonar con el ejemplo. Sin embargo, el docente no necesariamente debe ser un individuo ejemplar en términos morales o bien ser completamente crítico y reflexivo, sino simplemente un ser humano consciente de que se encuentra inmerso en un proceso de educación moral y formación ética, que se asume como figura política y como guía pedagógico.

Ésta es una forma en que el docente podrá salir avante frente a la frustración que puede devenir de un escenario típicamente contradictorio, si se piensa que por más grande que sea el deseo de reflexionar la moral propia, tratar de realizar propuestas que se desprendan de ésta va en contra de la manera en la cual uno ha sido educado. Simplemente porque: “De cualquier modo que intentemos pensar, y pensemos lo que pensemos, pensamos en el campo de la tradición.” (Heidegger, 1990, p. 97). De tal forma, que la aparente contradicción no es más que el reflejo de la lucha personal por la cual atraviesa el docente en torno a la elección de sus propios valores.

Esta aseveración contiene algunas connotaciones muy importantes y muestra el hecho de que toda crítica, todo análisis, toda reflexión, en sumo, nunca puede desprenderse de su contexto; lo cual, en términos morales se resume al hecho de que, todo estudio que se pretenda realizar sobre la moral será un estudio que no podrá ser realizado sino desde la misma moral que lo sostiene. Lo que evidentemente lo sentencia, en mayor o menor medida, a reproducir la moral dominante.

Principalmente, es por esta razón que la educación se vuelve acreedora de una doble cualidad; por un lado, la de transmitir las normas morales preestablecidas por la cultura, con el fin de preservarla; y por el otro, la de realizar una crítica reflexiva sobre las mismas, con la finalidad de construir nuevas propuestas éticas de acuerdo a necesidades emergentes de la vida en común. Asimismo, se puede afirmar que:

Cuando funciona bien, la educación permite que las personas aprecien lo que es de valor, les ayuda a decidir lo que merece la pena en su vida y les facilita la adquisición de las destrezas y conocimientos necesarios para hacer algo al respecto. En este sentido, sobre todo, los maestros han sido siempre e

inevitablemente maestros de valores. De hecho, este tipo de enseñanza de valores existiría en las escuelas con independencia de que hubiese o no algo que pudiera denominarse como educación moral. (Haydon, 2003, pp. 34-35)

Ahora bien, es un hecho que la moral se encuentra presente dentro del aula de clases, que atraviesa la subjetividad del docente y que aterriza en el educando de manera directa e incluso mimetizada. Por esta razón, la presencia de la moral dentro de la educación debe ser develada y analizada, ya que debido a su gran relevancia no puede ser una cuestión involuntaria. De esta manera, volviendo a la pregunta que dio origen a esta discusión: ¿Es posible educar sin realizar una acción moralizante? Se vuelve conveniente debatir un par de argumentos más, ya que, parece ser que sobre este tenor no sólo hay opiniones encontradas, sino que se manifiestan de forma radicalmente opuesta. Dentro de éstas, por ejemplo, se encuentran las posturas que aseveran que:

Toda moral venida desde fuera es una moral impuesta, forzada, no posible de ser totalmente internalizada, aunque creamos estar convencidos de su verdad y proclamemos a los cuatro vientos, que estamos plenamente de acuerdo con su contenido. Es el caso de las morales teológicas, que se acatan más por temor que por convencimiento. Que se acatan dijimos, no que se aceptan. La aceptación significa adhesión participativa, internalización dinámica de contenidos; es cuando el individuo se consustancia de un modo tal con la propuesta porque –libre de dogmatismos- se le permite la vivencia personal de sus principios. En tal caso ya nada es externo ni nada es interno y ese consustanciarse sólo puede darse –reiteramos- cuando el sujeto es parte en la construcción de la idea moral y no pasivo receptor. (Ribeiro, 2006, pp. 29-30)

Si se piensa bajo este enfoque, para que la moral no sea considerada como una imposición debe ser activamente construida y debatida de manera interna, es decir, directamente con los individuos sobre los cuales aplicará sus normas, cuestión que, aunque puede ser objeto de diversos beneficios como una mayor probabilidad de cohesión grupal o el respeto y reconocimiento de las normas, también se encuentra sujeta a la falta de experiencia social y al egocentrismo propios del actuar cotidiano del ser humano, principalmente si se piensa dentro de un contexto que implique niños o

jóvenes, ya que ellos se encuentran más susceptibles a anteponer el bienestar personal y la inmediatez de su presente ante el bien común y los beneficios a largo plazo.

Caso contrario, también existen otros autores que defienden la idea de que, de manera estricta, los términos *moral* e *imposición* no pueden yuxtaponerse, ya que la idea de la imposición es considerada para ellos como antípoda de la moral, y aunque reconocen en ésta última cualidades relacionadas a la producción y reproducción de normas sociales que regulan el comportamiento, asumen que el sujeto nunca deja de poseer cierto nivel de libertad para elegir si reconoce y actúa según estas normas o si las niega. A decir verdad:

Quando hablamos de moral nos referimos al conjunto de reglas de conducta que el mismo individuo se propone observar dentro de una actitud vital que le permita ser coherente en su comportamiento cotidiano. Normas libremente elegidas, actitud vital y coherencia, tres factores básicos de la formación moral del sujeto humano. Sin ellos no hay moral; habrá acatamiento, sojuzgamiento, sumisión o simple superstición temerosa; pero no moral. No hay moral sin capacidad de elección, aunque vivamos en un mundo determinado y determinante que nos limita por todas partes. (Ribeiro, 2006, p. 24)

De esta forma, gran parte del planteamiento del problema de esta investigación debería ser reformulado ya que, bajo estos términos, si la moral puede ser interpretada como impositiva, luego entonces no es moral. Es decir, que la idea de la moral propone una forma de deber ser, que se encuentra consensuado de manera colectiva y se promueve como guía para un comportamiento deseable dentro de la sociedad. Sin embargo, en lo individual, es el sujeto quien debe acercarse a esta propuesta e incorporarla a su propia subjetividad como ejercicio pleno de su libertad. Acerca de esto último, también comenta Rousseau (2012) que:

La voluntad es general, o no lo es; es la del cuerpo del pueblo o solamente de una parte. En el primer caso esta voluntad declarada es un acto de soberanía y hace ley; en el segundo, no es más que una voluntad particular, o un acto de magistratura; todo lo más, es un decreto. (p. 61)

De esta manera, si se funde este argumento con lo anteriormente mencionado acerca de la imposición moral, tendríamos como resultado el hecho de que, la moral sólo se puede legitimar a partir del consenso, siendo así que todo lo que queda fuera de este no puede ser considerado ni ley ni moral, sino una simple imposición. Lo cual ratifica la idea de que la moral es una elección personal asumida por necesidad de los miembros de una sociedad.

Aunque, de ser francos, esta postura también presenta un gran vacío en su construcción ya que, aunque afirma, de manera idealista, que el sujeto es libre de aceptar o rechazar la moral, en realidad no hace mención de cuales pueden ser algunas de las consecuencias sociales derivadas del no reconocimiento de esta idea, por ejemplo: la exclusión o la marginación social, factores que no obligan explícitamente al individuo pero lo coaccionan al punto de no permitir la emergencia de cualquier otro tipo de alternativas.

Por esto, al intentar responder la interrogante: ¿Hasta qué punto la educación puede ser concebida como una imposición moral? Se podría obtener como resultado una respuesta muy compleja y relativa, ya que; efectivamente, aunque el docente no tenga una intención explícita de enseñar o transmitir valores, nunca podrá desprenderse de realizar juicios morales en función de su propia experiencia ética, a través de la cual también observa a sus estudiantes. Empero, también se puede suponer, que aunque la educación no pueda dejar de imponer normas morales, a la vez es un importante aliado y partícipe en la reconstrucción de una moral personal que abogue por la autonomía del individuo. Con lo cual la educación libera, a la vez que contiene a las personas en términos morales.

CAPÍTULO 3

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LAS REALIDADES MORALES

El tercer apartado de esta tesis contiene la contribución pedagógica al tema de la EDH, en ésta se presentan, de una manera holística, distintas recomendaciones sobre la forma en que se puede mejorar la construcción teórico-práctica del ya mencionado tema; a partir de la modificación en tres puntos clave: la relación entre libertad ética-individuo-sociedad, el quehacer de la pedagogía frente a la educación moral, y la labor ética del pedagogo, y del docente que labora frente a grupo dentro de las aulas de clase.

Con respecto a la relación entre la libertad ética, el individuo y la sociedad se promueven una serie de observaciones con miras a mejorar la dinámica social que converge entre cada uno de los individuos que habitan una sociedad y los grupos que se forman dentro de ella, así como algunos aspectos que la caracterizan, como la forma de gobierno, las leyes y la moral.

También se presenta la evidente resolución con respecto al quehacer de la pedagogía como disciplina, su devenir y evolución histórica, pautas para su reconstrucción y recomendaciones prácticas en torno a las responsabilidades y la necesaria reconstrucción de la carrera en la época contemporánea, las cualidades de la educación, sus menesteres y su responsabilidad.

Por último, este capítulo contiene algunas reflexiones sobre el actuar del pedagogo en relación con la educación, así como su disciplina y los deberes que comprende un ejercicio coherente y lúcido de la pedagogía. De igual forma, se articula con la tarea del docente, sus funciones, su relación con el pedagogo y la idea de la praxis que debe persistir en ambos.

3.1. Libertad ética, individuo y sociedad.

Antes de comenzar el tercer punto de esta investigación es prudente mencionar, que si bien los dos capítulos anteriores constituyen la médula ósea del presente trabajo por el

hecho de contener el cúmulo de reflexiones provenientes del análisis y la articulación entre pedagogía, educación, moral, ética, derecho, etc., así como el devenir histórico de la EDH y su lectura pedagógica en la realidad contemporánea, este capítulo es fundamental para este escrito, ya que funge como la epítome del trabajo de investigación, es la cúspide del ejercicio crítico; es, en términos más simples, la propuesta.

En sentido amplio, lo que viene a continuación son una serie de sugerencias acaecidas de este análisis, las cuales, se piensa, pueden mejorar la construcción de una sociedad mayormente formada en términos éticos, que asuma el reconocimiento del individuo como parte fundamental de la sociedad, sin aterrizar en el individualismo exacerbado y sin olvidar los intereses de la sociedad, la cual no ha de ser objetivada y alienada fuera del sujeto, sino asimilada y reconstruida dentro de una visión más amplia que lo contenga, como un conjunto de individuos articulados por la búsqueda del bien común.

De esta manera, la serie de recomendaciones dirigidas a pensar y actuar diferente en torno a la EDH necesariamente tienen su primer escalón en la reconstrucción de dos conceptos: individuo y sociedad. Así como en la reconstrucción de su relación, implicación y distintas connotaciones presentes en cada uno de estos términos, los cuales son fundamentales para la educación, y por ende, para la pedagogía.

De forma muy general y hasta cierto punto simplista, el componente que articula la relación existente entre el individuo y la sociedad puede sintetizarse en una palabra: *moral*, ya que si se piensa en la justificación y propósito de las instituciones sociales se obtendrá como resultado el hecho de que absolutamente todas, familia, iglesia, escuela, etc., existen con el fin de asegurar la consolidación y la transmisión de las normas de conducta; es decir, de asegurar la supervivencia de la moral.

Hecho que indudablemente remite al capítulo anterior de este trabajo, ya que, si se concibe a la moral como uno de los principales nexos entre el individuo y la sociedad, inmediatamente acontecen una gran cantidad de cuestionamientos y prejuicios, como el epíteto de *impositiva* que se le pueda atribuir a la moral en sentido estricto, particularmente si se piensa frente al respeto de la libertad y la autonomía de los individuos. Sin embargo, hablar de libertad también es un tópico delicado, rodeado de

opiniones divergentes y contradictorias, del cual existen una gran cantidad de vertientes y tipos de libertad, las cuales se han conceptualizado desde distintas disciplinas y, por tanto, acarrear consigo distintos puntos de partida, objetivos y niveles de *opresión*.

Empero, si se intenta pasar por sobre las distintas limitantes que se pudiesen suponer al hablar de la libertad, sería un hecho bastante lógico asumir que en realidad nadie es verdaderamente *libre*, ya que en un inicio, todo hombre es esclavo de sí mismo, de determinadas fuerzas o afectos como los deseos, las preocupaciones, los miedos, los sentimientos, prejuicios, etc., que al pertenecer a la condición humana son inseparables del individuo, lo contienen todo el tiempo, viven dentro de él, son parte de él y, como tal, lo determinan. Tal como menciona Spinoza (1977):

A la impotencia humana para gobernar y reprimir los afectos la llamo *servidumbre*; porque, el hombre sometido a los afectos no depende de sí, sino de la fortuna, bajo cuya potestad se encuentra de tal manera que a menudo está compelido, aun viendo lo que es mejor, a hacer, sin embargo, lo que es peor. (p. 172)

Una persona, por ejemplo, puede ser libre física y materialmente de subir a un rascacielos y observar un hermoso paisaje a través de un mirador, puede tener la solvencia económica, la posibilidad geográfica e incluso puede poseer tanto la convicción como el deseo de hacerlo, y aun así abstenerse y recular en el último momento, pese a que aparentemente no tiene ninguna limitante que le impida hacerlo. Lo que sucede en este caso es que el impedimento no proviene del exterior, como un tipo de coacción ajena al sujeto que constantemente lo imposibilite para realizar su voluntad, sino que simplemente se encuentra en mayor medida, y con mayor razón, sometido a sí mismo, a su propio miedo.

Otro ejemplo podría ser el de cualquier persona, que impulsada por una paupérrima situación económica se ve orillada a cometer un robo en una situación en la cual, se ha propuesto hurtar comida de un supermercado sin que nadie lo vea, hecho del que se arrepiente justo en el último momento. Cualquiera podría preguntarse: ¿qué es lo que puede detener a este hombre de concretar el robo? Si en la situación hipotética sabe

de antemano que no será descubierto, sabe que no roba por diversión o por gusto, sino para satisfacer una necesidad tan básica como lo es el alimento, sabe que no va a lastimar a nadie y que la pérdida material es ínfima en relación a las ganancias que obtiene el establecimiento.

Una posible respuesta es que, el poder que ha detenido al hombre de cometer ese robo proviene de él mismo y de la serie de motivaciones que provienen de su interior, ya sea que el miedo a ser atrapado lo haya hecho recular momentos antes del acto, que el cúmulo de experiencias provenientes de su educación haya permitido que se apropiara de la moral hasta el punto en que actuara conforme a ella aun conociendo que sus acciones no tendrían consecuencias negativas sobre él, o cualquier otro tipo de explicación que se pueda deducir de este escenario y de la reacción del protagonista. El caso es que de una u otra forma el hombre se detiene porque no tiene control sobre las fuerzas que provienen de él mismo, porque no posee autodominio de sus propias inclinaciones, de manera que no es libre de cometer el robo y, por lo tanto, no lo hace.

De esta manera, el ser humano no experimenta una suerte de libertad ilimitada, ya que en principio se encuentra a merced de sí mismo, de sus experiencias, de sus deseos, sentimientos y expectativas, tanto de las que conoce y acepta, como las que no, pero de igual forma ejercen cierto nivel de dominio sobre él y sobre sus decisiones como proceder en el mundo. Es cierto, el ser humano no posee una libertad ilimitada, y no podría, ya que la idea de libertad ilimitada conlleva lógicamente la transgresión de la libertad ilimitada de los otros seres humanos, con lo cual la única desembocadura sería la pugna por el poder absoluto y la terminante resolución impositiva de unos sobre otros.

Esta idea es uno de los argumentos que justifican la existencia de las clases gobernantes, ya que frente a este tipo de escenarios se vuelve una obviedad necesaria la existencia de cierto tipo de mediación entre los hombres, mediación que esté sustentada en el previo establecimiento de niveles jerárquicos, simplemente porque, como menciona Kant (2012):

El hombre es un animal que, cuando vive entre sus congéneres, necesita de un señor. Porque no cabe duda que abusa de su libertad con respecto a sus iguales y aunque, como criatura racional, desea enseguida una ley que ponga límites a la libertad de todos, su egoísta inclinación animal le conduce seductoramente allí donde tiene que renunciar a sí mismo. Necesita un *señor*, que le quebrante su propia voluntad y le obligue a obedecer a una voluntad valedera para todos. (pp. 50-51)

Esta aseveración obliga a pensar en la necesidad de una regulación de las libertades del ser humano como una cuestión en esencia indubitable, ya que, desafortunadamente en la mayoría de los casos, los intereses y la voluntad particular del individuo no empatan de manera directa con los intereses y la voluntad de los otros individuos, lo que deja abierto un mar de posibilidades donde la toma de decisiones y el ejercicio de poder de manera particular impacta contrariamente a los deseos de cierto grupo de individuos, donde en ocasiones puede parecer complicado o imposible encontrar la forma de mediar la situación desde el interior del conflicto.

Es decir, que en términos de vida en común, existe una tendencia que intenta buscar un nivel de jerarquía que sobresalga cuando las condiciones en las cuales se relacionan los seres humanos se tornan presumiblemente igualitarias, razón por la cual, es imperativa la existencia de una fuerza que regule las relaciones interpersonales de manera externa, y que contenga las inclinaciones y tendencias propias del ser humano, ya que de otra manera la situación final será resumida en la imposición de unos sobre otros como reflejo de la ley del más fuerte.

Asimismo, el ejercicio desmedido de la libertad genera efectos catastróficos no sólo porque la libertad absoluta puede ser concebida como una fuerza contraria a la voluntad general, sino también porque: “Cuando nuestras tendencias son liberadas de toda medida, cuando nada las limita, se convierten en tiránicas y su primer esclavo es el sujeto que las experimenta.” (Durkheim, 2011, p. 54). De tal manera que no sólo resulta pernicioso para los sujetos con los cuales se relaciona el individuo inmerso en esta situación hipotética, sino que él mismo resiente con mayor agravio el ejercicio desmesurado de su propia libertad.

Un buen ejemplo de esto puede ser, en el campo de la salud, el conocimiento que en la actualidad se tiene acerca de los daños que el consumo de alcohol puede provocar al organismo; ya que, aun cuando se sabe que beber aumenta las probabilidades de padecer cirrosis hepática, el daño que genera directamente al páncreas, estómago, esófago, riñones, cerebro, piel, pulmones y corazón, entre otros. El ser humano, en ejercicio pleno de su libertad, no deja de consumirlo, con lo cual daña irremediabilmente su salud y atenta contra sí mismo.

Sucede lo mismo en relación a las problemáticas relacionadas con el medio ambiente; los agujeros en la capa de ozono, el calentamiento global, en efecto invernadero, el deshielo de los polos, la deforestación, la contaminación ambiental, etc., son problemáticas provocadas por el hombre, las cuales afectan directamente al planeta, a los ecosistemas, a los seres vivos y evidentemente al mismo hombre. No obstante, es una vez más el ejercicio de la libertad el argumento que ha posibilitado la vertiginosa depredación del planeta, ya que limitar el uso desmedido de los recursos naturales es coartar la libertad de empresa y producción, sin importar que el hecho de no hacerlo genere agraviantes para el planeta y para los seres humanos.

Es por esto que, en definitiva, ese *animal* llamado hombre necesita de un agente externo y jerárquicamente superior que lo regule y lo limite, un agente al cual Kant categoriza de manera antropomórfica como un *señor* del hombre. Éste bien puede ser un estatuto social o político, que se proclame como intermediario entre las voluntades del hombre y las voluntades colectivas, es decir, como regulador de la libertad.

Ahora bien, realizar esta objetivación es una cuestión delicada, y posiblemente la voluntad particular de cada hombre buscará sobresalir de entre todas las demás para ejercer su *libertad absoluta*. No obstante: “Todo gobierno ha de hacer necesariamente un gran sacrificio de la libertad; pero la autoridad que limita la libertad no puede nunca, ni quizá debe, en ninguna constitución, llegar a ser total e incontrolable.” (Hume, 1994, p. 29). De esta manera, se debe de buscar siempre un equilibrio entre autoridad y libertad, porque ni una ni otra pueden ser absolutas en pro de una dinámica social funcional, e inclusive de un bienestar personal.

Si al interior de cualquier grupo se excede el nivel de libertad por sobre la autoridad se puede caer en el ejercicio de conductas relacionadas con ciertos antivalores como el egoísmo, el individualismo, la apatía, la competitividad, la indiferencia, etc. Caso contrario, cuando se excede el nivel de autoridad por sobre la libertad se pueden generar sentimientos de autoritarismo, totalitarismo, imposición, despotismo, etc., lo cual únicamente puede desembarazar en el colapso del gobierno.

De esta manera, la síntesis lograda entre el reconocimiento de una autoridad que no puede ser absoluta y el ejercicio de una libertad responsable en pro del bien común puede ser llamada *libertad ética*, situada en un punto intermedio entre la voluntad individual y la voluntad colectiva, y determina una gama de acciones de carácter moral basadas los propios intereses, sin perder de vista el respeto y el reconocimiento de los otros. La libertad ética no sólo comprende consecuencias sociales, sino también personales, al suponer la libertad de actuar conforme a los deseos propios a plena conciencia de la autoridad racional del entendimiento, es decir, evitar acción de temple autodestructivo física y moralmente.

La libertad ética, como ejercicio de autogobierno personal y social es una alternativa solución bastante loable; en tanto una fuerza reguladora tenga la función de contener y limitar al individuo desde el exterior, se corre el riesgo de que, aun cuando exista la necesidad de crear una institución dedicada a la administración de la libertad, se cometan transgresiones ante tal empresa. Esto debido a que:

En toda norma totalmente impuesta siempre hay un deseo de violación. Es así como se genera el impulso hacia lo prohibido. Es dentro del clima de obediencia forzada donde se genera la atracción por lo prohibido, el ansia de y donde la violación a la regla se convierte en objetivo a perseguir. (Ribeiro, 2006, p. 30)

He aquí un buen pretexto para realizar la siguiente observación: Es indiscutible que el ser humano necesita limitar su libertad, y que la responsabilidad de hacerlo debe depender de un agente externo al grupo social al cual pretenden ser aplicadas estas limitantes; empero, no se puede esperar que en tal escenario se respete por completo

una realidad moral ajena al individuo, la cual se mantenga carente de elementos suficientes para generar empatía con el mismo.

Por esta razón, pese a que el agente regulador de la libertad debe aplicarse desde el exterior, en realidad debe poseer un origen interno al grupo social. Dicho de otra forma, si lo que se busca es generar un estatuto moral aceptado, reconocido y respetado en gran medida por la mayor cantidad posible de individuos, es necesario, que este sistema de normas sea consecuencia del debate y la confrontación ética que pueda sintetizar las preocupaciones morales de un grupo social, para que en última instancia, y de manera consensuada, se objective y se aliene de la subjetividad de cada persona, con la finalidad de que pueda ser ejecutado desde fuera sin perder de vista la necesidad que internamente le dio un punto de partida.

De esta manera se intenta aterrizar en una zona en la cual la brecha entre individuo y sociedad sea lo más estrecha posible, para eliminar al máximo los puntos de divergencia entre la moral personal y la moral colectiva, razón que busca fraguar una relación mucho más sana entre estas dos categorías, a partir de la cual el respeto a la voluntad general sea considerada un sinónimo equivalente al respeto de los principios propios de cada ser humano, ya que: “Probablemente, no hay antítesis más frecuentemente realizada en la discusión moral que la existente entre el actuar “por principios” y por “interés”.” (Dewey, 1997, p. 292). De tal forma que puede pensarse que los seres humanos, inmersos en su propia singularidad, únicamente actúan conforme a dos escenarios existentes: Uno en el cual se comportan según los principios preestablecidos socialmente, moralmente infundados, ajenos a él y plenamente contrarios a su voluntad; o bien, incurrir de manera cínica en el egoísmo y el individualismo exacerbado para actuar según los propios deseos y necesidades antitéticas a la opinión colectiva.

Empero, aunque las opciones presentadas sean tan radicalmente opuestas como el blanco y el negro, la realidad es que entre ellas existe una amplia escala de grises, dentro de la cual cada matiz elegido representa un nuevo proyecto ético y político, que desmiente esta aparente correlación inversamente proporcional al evidenciar que no necesariamente es una regla. Es decir, que se puede encontrar una opción que haga

converger el actuar por principios, pero en pro de los intereses personales, los cuales no necesariamente deben manifestarse en contra de la sociedad, ya que en un amplio sentido la gran mayoría de las personas busca satisfacer necesidades similares.

Esta visión de la moral, y de las posibilidades infinitamente más extensas que en los dos puntos iniciales, es la visión a la cual puede aspirar la humanidad si quiere aumentar los resultados que se obtienen siempre que se presentan conflictos entre grupo o individuos, y es un buen propósito para articular una nueva propuesta dentro de los espacios de educación formal, ya que es una visión necesaria para construir un entramado de relaciones interpersonales mucho más justas y equilibradas.

De hecho, en varios momentos de la historia se le ha otorgado una jerarquía importante a esta búsqueda de un equilibrio perfecto, así como la preocupación por desarrollar en el hombre cierto nivel de templanza. Particularmente en la antigua Grecia se priorizaba, quizás de forma excesiva pero justificada, el logro de este punto intermedio, ya que se reconocían los beneficios que otorgaba no sólo a la formación del hombre, sino en la consolidación de la vida social. Así lo asegura el gran filósofo Aristóteles, cuando explica que: “Unos vicios pecan por defecto y otros por exceso de lo debido en las pasiones y en las acciones, mientras que la virtud se encuentra y elige el término medio.” (Aristóteles, 2013, p. 30). Este importante principio da fe de la interminable lucha de intereses que conmueve no sólo al individuo en relación a la sociedad, sino también al individuo frente a sí mismo, pugna en la que busca liberarse de sus propias pulsiones para salir avante ante la emergencia de las contradicciones personales que lo acosan y así lograr su autogobierno.

He aquí la importancia de retomar la máxima aristotélica del justo medio, ya que cuando se trata de asegurar una sana convivencia dentro de un grupo es imprescindible que todos los miembros se sientan escuchados y sean tomados en cuenta por igual, de tal manera que puedan estar seguros de que su opinión no sólo es importante, sino necesaria, pero sin perder de vista que no es la única y que debe ser externada a la par de las demás, con la finalidad de buscar consenso, no con el objetivo de proponerla como absoluta. Así se afianza la premisa de que:

La clase de unidad más prometedora es la que se *logra*, día a día, por medio de la confrontación, el debate, la negociación y la concesión entre valores, preferencias y modos de vida y de autoidentificación de muchos, diferentes y siempre autodeterminados miembros de la polis. (Bauman, 2015, p. 189)

Evidentemente, para que este proceso se consolide, a diferencia de otros modelos sociales, es necesario que las diferencias no sean eliminadas, sino todo lo contrario, deben ser plenamente reconocidas, porque sólo así se pueden contrastar, pueden ser contrapunteadas y sintetizadas hasta el punto en el que de esa confrontación se obtenga un resultado benéfico para las partes involucradas sin la imposición de uno sobre otro. Sin reconocimiento de las diferencias no se puede dar la negociación, y sin negociación no puede existir un consenso, de manera que es fundamental no sólo tener presente el hecho de que existen una multiplicidad de perspectivas y opiniones acerca de un mismo evento, sino también ser potencialmente sensibles ante la importancia que éstas tienen.

Este aspecto es de vital trascendencia para el ser humano, ya que en muchas ocasiones se puede mirar a la sociedad como enemigo de la libertad individual, sin pensar que en gran parte lo que la sociedad busca es asegurar su supervivencia, cuestión que es igualmente válida si se piensa detenidamente. Además, el ser humano se encuentra contenido dentro de la sociedad al fungir como su unidad fundamental; de la misma forma en que la sociedad se encuentra dentro de cada uno de los individuos que la integran, razón por la cual ninguna de las dos partes puede atentar contra la otra sin afectarse directamente.

Es por esto, que el deseo de modificar radicalmente a la sociedad es poco viable y no muy ético; además, lejos de generar algún fruto, únicamente arrastra frustración e insatisfacción personal. La cuestión es que, evidentemente, la sociedad, la moral y la educación son impositivas al querer moldear al individuo según las necesidades hegemónicas, pero también lo es la voluntad individual que busca sin freno que todo su contexto se adapte a él. Frente a esta dificultad, la mayor apuesta se encuentra circunscripta en la lógica anteriormente planteada, es decir: no hay que intentar cambiar al mundo, sino buscar negociar con él. Precisamente porque el mundo contiene otros individuos, y absolutamente:

Toda empresa con la que nos comprometamos siempre contará con una moral dominante, con un código de conducta o comportamiento que debemos observar en sus aspectos sustanciales para no entrar en confrontaciones drásticas con el entorno. Esto no significa que renunciemos a tratar de cambiar aquellos aspectos que parezcan injustos o simplemente inadecuados. (Ribeiro, 2006, p. 42)

Sino que el individuo presente la sensibilidad necesaria para reconocer, estudiar y reflexionar los códigos morales dominantes en cada escenario donde se encuentre, y que logre situarlos al mismo nivel que sus intereses, necesidades e inquietudes, con la correcta disposición para abrirse al diálogo y a la negociación de los mismos hasta el momento de llegar a un consenso. Proceso del cual se obtiene como resultado una mejor condición, tanto a nivel social como personal, ya que se disminuyen los conflictos con el exterior y con nuestro interior.

Por otro lado, es un hecho que también existen documentos normativos que no son fácilmente sujetos a negociación, como es el caso de cualquier reglamento o de la misma constitución. Sin embargo, esos instrumentos no necesariamente constituyen la moral dominante, por ejemplo: un grupo social bien puede posicionarse explícitamente en contra del aborto aun cuando su marco legal sea totalmente permisivo frente a este hecho, de tal manera que la moral dominante no necesariamente es la que se encuentra especificada en un documento, sino la que se acuerda por consenso y necesidad de una población.

Lo anterior tiene dos explicaciones; por un lado, está el hecho de que no todos los consensos se objetivan y se vuelven leyes, de igual forma que no toda la ley es consecuencia de un consenso, lo cual es tremendamente ilógico, ya que la ley debería ser el reflejo de la voluntad general y tendría que nacer con el único objetivo de satisfacer las necesidades de la sociedad, en tanto logre facilitar las relaciones interpersonales encaminadas a la búsqueda del bien común. Asimismo, cuando se presentan suficientes signos de transgresión a la ley por parte de la sociedad, estos signos constituyen el síntoma de que ésta ya no responde de manera directa a las necesidades de la misma, las cuales han evolucionado de manera dispar en relación a las leyes y se han generado anacronismos.

De tal manera, que para concretar la búsqueda del bien común es imprescindible que se evite la implementación de normas morales que tengan un origen exterior a una sociedad; que se reconozca la necesidad colectiva de establecer un estatuto general que regule la convivencia entre los seres humanos; que se promueva la consciencia de que actuar con base en principios morales y actuar por intereses personales no necesariamente son razonamientos opuestos; que se exista reconocimiento y la empatía frente a las diferencias; que se plantee la confrontación y la negociación como fuerza motora del debate, como medio para llegar a un consenso. Y, además, que este proceso sea permanente.

Ahora bien, frente a esta propuesta, es necesario que el ser humano participe, ya que un convenio real no se puede lograr con una escasa participación en donde únicamente se viertan un ápice de perspectivas y opiniones diferentes; el resultado sería igualmente escaso. Por otro lado, se debe procurar una mayor y más sincera participación social que nutra la experiencia del debate y amplíe el número de posibilidades de acción.

Es un hecho, que la participación social conlleva implícitamente la existencia de muchas cualidades importantes en el individuo, por ejemplo: la alteridad, autonomía, proactividad, creatividad, perseverancia, empatía, respeto, honestidad, solidaridad, escucha atenta, habilidad de síntesis, negociación y muchas otras más, las cuales no sólo son condiciones *a priori* a este ejercicio, sino que también se pueden desarrollar dentro del mismo como una consecuencia *de*, con lo cual es recomendable que se posean estas cualidades, más no deben representar un requisito de exclusión.

Asimismo, si se ha de participar se debe ser responsable, ya que el hecho de externar una opinión, de realizar un juicio de valor, o de actuar, implica ejercer la libertad, libertad que puede no ser absoluta, puede estar coaccionada y permeada de condiciones y aun así puede dejar un amplio rango de posibilidades dentro de las cuales puede moverse el libre albedrío. De tal forma, que: “La vida de quien elige siempre será una bendición a medias, aun cuando (o más bien porque) el rango de opciones es amplio y el volumen de nuevas experiencias parece ser infinito.” (Bauman, 2015, p. 94). Esto deja una latente posibilidad de cometer errores, y con ello de

experimentar constante y permanente peso de las acciones y decisiones propias, lo cual no debe ser una tortura, sino una posibilidad de reconocerse como seres humanos y de poder aprender de los tropiezos del pasado.

La praxis, como un actuar responsable frente al mundo, es un componente del ideal de humanidad que debe fraguarse en las sociedades contemporáneas, y que debe retomarse dentro de las aulas de clase y demás espacios educativos. Ya que, cuando en un grupo social surge la confrontación de ideas, el hecho de ser políticamente correctos se vuelve un aspecto esencial dentro del debate, lo cual constituye una obliteración importante, ya que merma la disposición natural que tienen los participantes para expresar sus ideas, coaccionados por el miedo a ser excluidos y marginados por la singularidad de su pensamiento.

Esto no quiere decir que la confrontación como medio para formar acuerdos sea un espacio donde se valga todo, sino que al interior del mismo se debe reconocer la diferencia de pensamiento como una necesidad y como una oportunidad, donde la diversidad enriquece, no limita; donde las opiniones se expresen a plena luz y consciencia de su punto de origen, de su sentido y significado, con responsabilidad y coherencia en cuanto a su relación con la práctica. Éste es el modelo que la educación formal debe plantear dentro de sus paredes, ya que entre más pronto se enseñe, más firmemente se afianzará el compendio de conductas propias de este tipo de relaciones éticas entre el individuo y la sociedad. Acerca de esto Freire (1999) asegura que:

Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo. Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados, pero no determinados*. (p. 20)

Esto tiene que ver de manera directa con el ejercicio de la libertad, ya que efectivamente uno no puede ser libre si no lo es de manera ética, y no se puede ser ético si no se actúa responsablemente, lo cual significa que dentro del horizonte de libertad de cada ser humano se deben reconocer y ampliar las posibilidades, son dejar

de pensar que las decisiones que uno toma deben ser defendidas a capa y espada a partir de la coherencia y correlación que mantienen con la práctica, pero que también justo como cambian las situaciones deben cambiar las decisiones, aspecto que no es negativo o pernicioso, sino perfectamente natural y ético.

Ahora bien, para regresar al tema de los DH, es muy simple la forma en la que la sociedad debe asumirlos; ya que, primero que nada, se deben de interpretar como una guía ética de acción práctica basada en el respeto de los valores universales, no como un instrumento normativo que intente imponer una moral absoluta desde el exterior. De esta manera, lo que se busca es re-negociar el significado de los DH en la época contemporánea, así como su pertinencia y validez educativa, como un proceso a través del cual se reconozca la necesidad colectiva a la cual responde el establecimiento de principios fundamentales de convivencia.

Asimismo, se debe intentar que en esa negociación de significados se reconozca la viabilidad de los mismos en determinado contexto, a fin de que exista un buen nivel de sensatez al momento de su aplicación, no como un instrumento jurídico, sino como un acuerdo ético, como la idiosincrasia o la filosofía de un grupo social con la cual se sientan identificados sus miembros, ya que su origen no dista de ellos y responde lo mismo a sus necesidades, no a las de sus antepasados. Sin olvidar de nuevo la obviedad que demanda asumir que, evidentemente, los miembros de una sociedad, algunos de sus miembros o bien, la mayoría de sus miembros no constituyen el todo. Por esta misma razón, los DH deben ser re-negociados constante y permanentemente, acción para la cual se pueden emplear perfectamente todos los escenarios educativos, con especial hincapié en el espacio áulico.

3.2. Escuela, formación y pedagogía.

En líneas anteriores a este apartado se discutieron algunas de las recomendaciones generales que se pueden llevar a cabo dentro de la sociedad, con la finalidad de dar un nuevo matiz a las relaciones interpersonales entre los individuos y la colectividad, para lo cual se puede utilizar la filosofía de los DH como una mediación ética de sana

convivencia que regule el ejercicio de la libertad y la encamine a la búsqueda del justo medio y del bien común.

Asimismo, se concluyó con un énfasis particular en torno a la gran relevancia que presenta la educación, en sus ámbitos formal, informal y no formal, en torno a la presentación e incorporación de esta nueva dinámica social a los miembros de la sociedad, idea donde se resalta la capacidad creadora de la escuela como un espacio no sólo de reproducción, sino de reconstrucción del entramado de relaciones sociales. Es en este espacio donde la figura docente *puede, y tiene* la responsabilidad de impactar de manera directa no sólo en la construcción y transmisión de conocimiento hacia sus educandos, sino en la construcción de un proyecto de formación paralelamente desarrollado con un ideal de humanidad cuyo eje central sea la formación moral, que se encuentre en vías de construcción a través de un proyecto educativo.

Ahora bien, es un hecho particularmente cierto que, para realizar una propuesta en torno al quehacer educativo formal y pedagógico dentro y fuera del aula de clases, es necesario elucidar la relación existente entre estos conceptos, de tal manera que sea plenamente inteligible saber cuál es su articulación y diferencia, así como las medidas pertinentes para cada dimensión de acción según sea el caso. De esta forma, es prudente mencionar, como un primer acercamiento, la definición que Durkheim ofrece sobre la pedagogía, acerca de la cual menciona que: “No es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza.” (Durkheim, 2011, pp. 8-9). Lo cual es plenamente debatible, ya que esta interpretación ofrece una versión trepidantemente simplificada de esta disciplina, dentro de la cual es concebida hasta cierto punto como una ciencia de la educación, es decir, como un conocimiento auxiliar encargado de la instrumentación técnica de la enseñanza dentro del aula de clases.

No obstante, dentro de la visión sintética que ofrece el sociólogo francés, se encuentran vigentes ciertos elementos medulares para conocer algunas de las cualidades intrínsecas de la pedagogía, la cual puede ser comprendida de una manera más holística y desde una mirada filosófica, como el ejercicio crítico-reflexivo al que le

compete la responsabilidad de estudiar los cuestionamientos más importantes y perennes de la acción educativa. Es decir, el qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué de la educación, no sólo de la parte que le compete al docente, la enseñanza, sino de todo el proceso.

Dicho esto, no se puede perder de vista que, en la actualidad, la pedagogía no trabaja de manera aislada, puesto que procura un desarrollo conjunto con otras ciencias y campos de conocimiento muy diversos, como la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología, historia, la política e inclusive la economía, lo cual da como consecuencia una visión mucho más holística de la educación, que no es un objeto de estudio monopolizado de la pedagogía. De esta forma:

La pedagogía, en cuanto filosofía de la educación, formula los *fin*es de la educación, las metas que deben alcanzarse, mientras que la psicología, la sociología, la didáctica, etc., se limitan a proporcionarnos los *med*ios propios para la consecución de esos fines, a indicarnos los caminos que debemos recorrer para alcanzar esas metas. (Abbagnano & Visalberghi, 2012, p. 15)

La pedagogía como disciplina presenta un devenir en dos vertientes, duales y sin sujeción a dicotomía; es decir, se manifiesta la pedagogía como teoría y como praxis. Como teoría, la pedagogía se encarga de realizar una constante reflexión crítica del fenómeno educativo en sus manifestaciones formal, no formal e informal; a partir de las cuales el ser humano se encuentra inmerso en su propio proceso de formación. Desde esta óptica, la filosofía de la educación realiza un análisis de las distintas lecturas de la realidad, a razón de las cuales busca proponer una imagen de humanidad que sirva como ideal de formación.

Como praxis, la pedagogía ostenta la tarea de concretar este ideal de humanidad en forma de proyecto educativo coherente y bien articulado con su contexto inmediato. Es así, que la didáctica tiene la misión de mediar las representaciones de la realidad que se juegan dentro del proceso de enseñanza, mediaciones artísticas, en tanto tengan el propósito de recrear la realidad de manera ética y estética.

De esta manera, el objeto de estudio de la pedagogía se refiere al fenómeno educativo integral, como parte fundamental, medio y fuente de la formación humana, la cual

consiste en la sensibilización y toma de conciencia de la posibilidad de ser humano para el *ser humano*, como epítome de la pirámide del crecimiento ético de las dimensiones personal y social del individuo, a partir de las cuales se auto-reconoce como sujeto en proceso de formación en paralelo con el exterior. En este camino, el pedagogo no sólo es un arquitecto co-constructor del ideal de formación del individuo, sino que también es un guía que orienta su dirección y trayectoria, y un espejo, en tanto se mantiene en su propio camino de formación a la par que interactúa con su entorno social.

Es por esto que la pedagogía es tan importante para la educación, ya que no sólo representa su estudio crítico-reflexivo de manera teórica, sino también su ejecución en el terreno de la praxis. Es decir, que la pedagogía no sólo analiza el punto de partida para después esbozar el punto de llegada al ideal de formación humana, sino que también se ocupa de trazar un puente entre ambos, de tal forma que pueda dejar espacio suficiente para la improvisación, la creatividad y la espontaneidad en cuanto a la concreción de los objetivos educativos trazados por el pedagogo. Empero, asevera Rousseau (2014), que:

Desde el momento en que la educación es un arte, resulta casi imposible que triunfe, puesto que el concurso necesario para su éxito no depende de nadie. Todo lo que puede hacerse a fuerza de cuidados es acercarse más o menos a la meta, pero se necesita suerte para alcanzarla. (p. 45)

Efectivamente, se puede realizar el intento de mediar las contingencias presentes entre el individuo y las representaciones de la realidad a través de las cuales se relaciona con el mundo, inclusive el pedagogo podría poner todas sus fuerzas en tratar de realizar un ejercicio de control total para potencializar las disposiciones *naturales* presentes en el educando; sin embargo, esto representaría un esfuerzo en vano, ya que no existe fuerza ni poder alguno que logre regular por completo el cúmulo de experiencias, sentimientos, miedos, deseos, prejuicios, expectativas y asociaciones presentes en el educando, ni tampoco, en caso contrario, lo que se encuentra en el docente o aquello que de manera permanente permea en el contexto en que se encuentran ambos.

Estos subterfugios, que no son limitantes sino simplemente particularidades, que como características únicas enriquecen la acción educativa y pedagógica, no sólo se encuentran presentes en la relación que sostienen docente y discente, sino que también se manifiestan en el vínculo que entrelaza al pedagogo con la realidad, de tal manera que aunque éste no ejerza una función como profesor frente a grupo, se mantiene sujeto a todas estas condicionantes al momento se realizar un ejercicio intelectual sobre la educación, aunque sea pensado desde un escritorio y de la manera más burocrática que se pueda imaginar.

El hombre es lo que la educación hace de él, no hay duda de eso. Sin embargo, el poder intrínseco de la educación es tan ubicuo y tan inexorable que alrededor de ella existen demasiados detentores y usurpadores del campo, actores que tratan de validar y difundir sus propios valores, creencias e intereses, mediante el secuestro y la monopolización de los espacios educativos, principalmente de los propios de la educación formal, ya que la escuela como institucionalización de la educación, es más susceptible a la estandarización, homogeneización y generalización de contenidos discursivos.

Asimismo, la necesidad económica en la que subsiste la educación en diferentes partes del globo la han convertido en una hetaira, puesta al servicio de cualquiera con la suficiente solvencia económica para patrocinarla, sea iniciativa pública o privada. La educación en la actualidad se ha vuelto un medio de publicidad y control social de la idiosincrasia hegemónica, sin importar que lo etéreo y volátil de la misma vuelque a la educación en un naufragio, como un barco a la deriva, al paio de una corriente que redirija el navío hacia distintas posibilidades. El hecho aquí es que la educación no debe poseer un destino azaroso y circunstancial, sino uno plenamente consciente y deliberado, además de debatido y consensuado; ya que, como menciona Aristóteles (2013):

En la actualidad, en efecto, está dividida la opinión en cuanto a las prácticas educativas, pues no todos están de acuerdo sobre lo que deben aprender los jóvenes, ya sea para la virtud, ya para la vida mejor, ni está dilucidado si conviene atender al cultivo de la inteligencia más bien que al carácter del alma.

(p. 398)

Hecho que es sumamente delicado, ya que la aseveración tiene más de dos mil años, a través de los cuales se han mantenido las mismas interrogantes sobre teleología educativa, lejos de una sustanciosa emergencia de soluciones y propuestas ante las problemáticas, ya tradicionales, de la educación. La pregunta sobre: ¿Qué deben aprender los jóvenes? Se torna aún más compleja si se contextualiza en la actualidad y se transforma en: ¿Qué debe enseñar la escuela? En suma, sería mucho más complicado responder, en virtud de que la educación que se imparte en la escuela no sólo tiene costo, lo cual indica que se pueda considerar como un privilegio de ciertos sectores de la población que cuentan con el capital económico para solventar los precios en ocasiones exorbitantes; la educación se ha convertido en un sitio de inversión cuyo valor potencial depende de las ganancias futuras, ganancias que en gran medida deben expresarse en términos monetarios.

Es claro que las expectativas colocadas sobre las instituciones educativas se han elevado radicalmente, no sólo porque se han visto como nuevos centros de inversión; sino también, porque, frente al declive que han tenido la familia y la iglesia como responsables de la formación moral del individuo se ha delegado esta tarea a la escuela, a la vez que se presentó como la nueva panacea para los grandes males que, como una especie de reverberación, emanan de la modernidad y trastocan a las sociedades contemporáneas.

De tal manera que, a la educación en la actualidad se le ha delegado la obligación de velar por una mejor convivencia entre los miembros de una sociedad, de mejorar las condiciones de vida de la población general, de disminuir la pobreza, el hambre, la corrupción, la violencia, la delincuencia, la desigualdad social, el analfabetismo, la ignorancia, el fanatismo, la explotación de recursos naturales, la contaminación ambiental, el calentamiento de los polos y la deforestación, además de contribuir a la producción capitalista, a la competencia profesional y al crecimiento personal, todo al mismo tiempo; aunado al hecho de que ahora, con la implementación de la EDH, se debe lograr todo esto sin atentar contra la dignidad humana, expresada en sentido concreto como *libertad individual*, lo cual, por cierto, es terriblemente complicado de realizar.

Lo anterior, obviamente, supone una amplitud inconmensurable para los fines que se le han delegado a la educación, lo cual limita *a priori* su concreción. Frente a esta situación, se ha priorizado la transmisión de saberes técnicos, mayoritariamente manuales, que se consideran *útiles* para incursionar de manera eficaz en el campo laboral, aspecto que lógicamente sugiere un descuido en otras áreas quizá de mayor importancia formativa, pero con una viabilidad menor en torno a lo práctico, por ejemplo, las enseñanzas relacionadas con el campo de la ética. Sin embargo, es un hecho innegable que:

El desinterés de la escuela por la formación moral y cívica de los niños es un fenómeno muy reciente, producto del “cientificismo”. A principios de siglo (S. XX) se creyó que los avances técnicos y el crecimiento de los conocimientos iban a hacer al hombre automáticamente mejor. Enseñémosle a leer y escribir, mejoremos las condiciones técnicas de su trabajo, aportemos cada vez más elementos de civilización por los medios de comunicación, periódicos, cine, discos, radio, televisión... y el hombre dejará de ser un lobo para el hombre. Démosle una cultura e, inmediatamente, mejorará su potencialidad moral. (Freinet, 1975, p. 7)

Evidentemente, no pasó mucho tiempo para que esta premisa fuera revocada por el gran poder de los referentes empíricos, ya que en la realidad educativa el proceso se sucede de una forma muy diferente, por tres razones perfectamente lógicas y coherentes entre sí. Primero que nada, al realizar un reajuste en torno a las prioridades educativas y otorgar un mayor peso a la formación técnica, se descuida el tiempo y el énfasis que se dedica a la formación de carácter ético. Segundo, porque el científicismo moderno es acreedor de ciertas ideologías y metodologías, que no necesariamente promueven valores como el trabajo en equipo, la empatía, la búsqueda del bien común, etc., por el contrario, el hincapié en los avances técnicos y el conocimiento científico pueden, potencialmente, generar una condición de individualismo, competitividad y enajenación en el individuo. Y tercero, porque el ser humano, en su insaciable búsqueda por el ejercicio de poder y control sobre sus semejantes, explota y se apropia de los medios y recursos que encuentra a su alrededor para lograr su cometido.

De una manera más específica, la preocupación por formar al individuo en cuestiones meramente académicas o teórico declarativas y manuales puede resultar un peligro si no se presenta de una manera paralela con un adecuado proceso de educación moral, de reflexión y de formación personal, ya que el conocimiento es una herramienta, y como tal es moralmente aséptica, puesto que se mantiene a merced de quien la dota de esa cualidad. Es decir, cualquier tipo de conocimiento será usado en pro o en contra de la humanidad de acuerdo a la formación y educación que posea el individuo que haga uso de él, como una extensión de sí mismo. Un ejemplo de esto es el conocimiento que se tiene de la energía nuclear, lo cual se puede considerar objetivo e imparcial *per sé*; sin embargo, este conocimiento puede ser utilizado para construir una planta de energía, o bien puede utilizarse para desarrollar una bomba atómica.

Es por esto que la educación es un proceso tan importante y, si se regresa a la pregunta sobre: ¿Qué deben aprender los jóvenes en la escuela? Habrá que reconsiderar este cuestionamiento como una pregunta que da testimonio de la preocupación por el porvenir e inclusive por el destino de la humanidad. Es aquí donde persiste la importancia y la necesidad de un ejercicio pedagógico en términos éticos, ya que independientemente de las particularidades de cada sistema educativo, de las políticas gubernamentales, de la infraestructura escolar, y de cada iniciativa docente, es un hecho que:

En cualquier caso, los niños no son tras pasar por la escuela lo que hubieran sido sin ella. De hecho aprenden y se modifican en las condiciones puestas por el sistema educativo, aunque haya que preguntar una y otra vez qué se aprende realmente en la escuela. (Luhmann, 1996, pp. 148-149)

La educación formal genera cambios, transforma realidades, y las modifica en beneficio o detrimento del individuo y de su contexto. La escuela es un espacio vital para la educación a nivel mundial, ya que su afluencia es de carácter obligatorio, constante y regular y, aunque no es permanente, se enfoca en los primeros años de vida, en los cuales se gestan las primeras ideas y concepciones sobre el significado de las relaciones interpersonales. La escuela, como micro-esfera social, representa el laboratorio de experimentación y de ensayo y error más grande para el ejercicio de las relaciones humanas; en la totalidad de su arquitectura, en los patios de recreo, en las

cafeterías, en los sanitarios, y en las aulas de clases, cada espacio de la institución funge como uno de los espacios de vital importancia para la preparación de niños y jóvenes para la vida adulta.

De esta manera, aunque se puede asumir que las habilidades prácticas, los conocimientos técnicos, los saberes enciclopédicos y las competencias para la vida son de suma importancia para un desarrollo integral del individuo en la actualidad, es indispensable que todo esto se acompañe de una educación con énfasis en la formación moral, que pregone los valores necesarios para alcanzar un bienestar común basado en el respeto mutuo, que se encargue de redescubrir las costumbres éticas y sobre todo que constituya un proceso crítico reflexivo constante, que no incurra en la mera transmisión de una ideología dominante traducida en actos de carácter moral, sino que sea un ejercicio concreto de pensamiento y acción que tienda a la búsqueda y el perfeccionamiento de la humanidad en sentido ético.

La pedagogía debe redescubrir la importancia de la formación moral dentro de la educación en general, y debe reconocer la relevancia que posee la escuela como espacio de interacción social, de transmisión de la moral, de producción de conocimiento y de transformación de la realidad como un área de oportunidad para el intercambio ético. La escuela debe responsabilizarse de la formación moral, ya que actualmente es una prioridad de la cual se han deslindado otras instituciones sociales como la iglesia y la familia.

Por otro lado, cargar con esta responsabilidad no es cosa fácil, aunque la educación focalice su prioridad hacia la formación moral, se vuelve el punto nodal de la articulación entre los intereses y necesidades de la sociedad, de la industria económica y de cada individuo, lo cual dificulta la sensación de bienestar y de conformidad por parte de todos los actores involucrados. Este hecho genera conflicto, puesto que en ocasiones no se pueden sintetizar distintos vectores bajo una dirección común. Al respecto, Jacques Delors (1996) comenta que:

En todo el mundo, la educación, en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes. Los medios empleados varían según la diversidad de las culturas y

las circunstancias pero, en todos los casos, la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común. (p. 51)

Esta concepción es sumamente interesante por un par de cuestiones que pueden ser analizadas y debatidas a profundidad. Primero, es un hecho que la educación tiene como objetivo el establecimiento de *vínculos sociales* entre los individuos, si se asume que la educación debe permitir la inserción de nuevos miembros a la sociedad; sin embargo, estos vínculos no necesariamente deben provenir de referencias comunes, porque también se puede encontrar enriquecimiento y fortaleza en la síntesis de opuestos. Aunque superficialmente pueda parecer que las semejanzas y similitudes pueden unir, el reconocimiento de la necesidad de las diferencias penetra más profundamente en la construcción de los grupos sociales.

Segundo, es otro hecho consabido que la educación busca un pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, puesto que en gran medida esa es su razón de ser, y es el punto en el cual se articula con la moral y los DH, además de ser este desarrollo el que permite el establecimiento de un proyecto común. Sin embargo, el desarrollo social del individuo no es necesariamente contrario a su desarrollo personal, de hecho, un óptimo crecimiento personal debe hacer prevalecer el interés y el respeto por los demás, hasta el punto en el que sea imposible diseñar un proyecto personal sin contemplar a los demás. De tal manera, que diferentes caminos no necesariamente deben encausar en diferentes destinos, sino todo lo contrario, conlleva la proliferación de un destino común al cual se arriba desde distintas perspectivas y con distintas experiencias, por convicción y no por obligación.

La educación, sin dejar de lado su responsabilidad social, debe contarse como un medio y una fuente de formación humana, que promueva una preocupación constante en torno a la apología de la humanidad del ser humano. La escuela, a lo sumo, puede hacer demasiado para coadyuvar en el cumplimiento de esta misión, simplemente con la idea de sensibilizar a los estudiantes ante las realidades concomitantes a su contexto, y ante las distintas perspectivas desde las cuales se puede situar alguien para presenciar un fenómeno o un nómeno. De hecho, en una visión más amplia, la

educación formal no sólo debería presentar distintas perspectivas de la realidad y la moral, sino también descubrirlas y reinventarlas. Asimismo:

Debería incumbir a la escuela explicar a los jóvenes el sustrato histórico, cultural o religioso de las distintas ideologías con que están en contacto en la sociedad circundante o dentro de su establecimiento o de su clase. Este trabajo de explicación –que se puede efectuar eventualmente con la intervención de participantes exteriores- es delicado, ya que no debe herir las sensibilidades y puede hacer entrar en la escuela la política y la religión, que por lo general están proscritas. No obstante, puede ayudar a los alumnos a construir libremente y con conocimiento de causa su sistema de pensamiento y de valores, sin ceder a las influencias dominantes, y a adquirir, así, más madurez y apertura intelectual. (Delors, 1996, p. 58)

Evidentemente, esta propuesta requiere gran parte de la energía y el tiempo que la escuela invierte en otras actividades y contenidos, lo cual aparentemente puede resultar complicado, si se tiene en cuenta que la mayoría de las ocasiones los temas planteados para el ciclo escolar se encuentran justos y, de hecho, algunos de ellos requieren un mayor nivel de profundidad y análisis. Empero, si la escuela se abstiene de este ejercicio, puede resultar contraproducente, porque la comprensión de la realidad que se presenta se vuelve deficiente, lejos de ser holística y multireferencial, el plano de visión se reduce y las opciones se limitan, la escuela se hunde dentro del marbete de una institución precaria, baladí y paupérrima en sentido ético.

Si el aula de clases logra deslindarse de la óptica monocular, y se convierte en un espacio donde se presenten diferentes posibilidades de pensamiento, creencias e ideologías o inclusive se crean opciones donde existe la necesidad de ellas, será posible imaginar que en la mente del educando poco a poco se fraguará una mayor apertura y sensibilización ante las distintas realidades que permean su contexto, además de lograr conjugar una mayor comprensión del mismo y poder volverse autoconsciente de su lugar en el mundo, frente a los otros y frente a sí mismo, es decir, podrá formarse. La escuela debe ser un carnaval para los sentidos, de tal forma que:

Así como la cera es capaz de admitir toda clase de formas y permite ser conformada y transformada del modo que se quiera, de igual manera nuestro

entendimiento al recibir las imágenes de todas las cosas recibe en sí cuanto contiene el universo entero. (Comenius, 2012, p. 46)

Luego entonces, la tarea de las instituciones educativas debe ser la de bombardear constantemente todos los sentidos del educando, con la finalidad de que su entendimiento se mantenga siempre en movimiento y se vuelva una unidad tanto dinámica como versátil. Esto le otorgará al educando la posibilidad de desenvolverse en una gran cantidad de espacios, tan diversos y distintos entre sí, que le darán la posibilidad de construir su propia identidad a partir de un mayor número de referentes.

Si se promueve que la educación formal molde el intelecto del educando de una manera similar a como está constituida físicamente la cera, la terracota o la plastilina será muy fácil que el estudiante logre adquirir varias formas, que fluya y que carezca de muros de contención que lo limiten, para que a medida que experimenta y se relaciona con distintas versiones de su realidad contextual se pueda ampliar y expandir libremente. De esta manera será más fácil para el educando ser consciente de sus propios procesos de educación y formación, de su proceder en el mundo y de su aprendizaje.

La escuela debe proveer al estudiante de las herramientas necesarias para formar su entendimiento a voluntad y no intentar pasarlo por el mismo molde geométrico. Esta cuestión es de suma importancia, puesto que la mayoría de las veces la escuela se vuelve un centro educativo inhóspito y vano al tener una permanencia fuera de la realidad que la acoge, lo cual impide que se genere un profundo sentido de identificación y empatía por parte de los estudiantes, al sentir que entran a un espacio completamente desarraigado de su medio ambiente en todo sentido. De hecho: “La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones cívicas y culturales distintas y antagónicas de las que figuran en los programas escolares.” (Gramsci, 1992, p. 148). Lo que inevitablemente genera conflictos y frustraciones en el educando, cuando no logra, pese a todos sus intentos, articular lo visto en la escuela con su realidad inmediata, y de hecho se ve envuelto en una situación bastante incómoda, porque si ambas doctrinas son contrarias y se invalidan mutuamente,

entonces tendrá que tomar partido por alguna de las dos, con lo cual se abraza a un contexto y se excluye de otro.

Este malestar y esta frustración acaecida de un ejercicio pedagógico incoherentemente radical entre el *ser* y el *deber ser* de la sociedad en un contexto determinado no sólo trastoca a los educandos, sino que también impacta en las instituciones educativas y los profesores, lo que provoca que las escuelas tengan una mayor dificultad para incorporarse al espacio geográfico que ocupan al no poder demostrar que son parte de la comunidad y no contar con elementos pertinentes para demostrar su valía en un sentido transformador. Por su parte, los docentes no pueden promover la idea de que la educación formal es importante, puesto que ellos mismos saben que los contenidos y las metodologías son agentes de bajo impacto al mostrarse tan separados de las necesidades imperantes de la comunidad que los cobija.

Es por esto que no se puede generar una dicotomía entre la educación y la pedagogía, en tanto la pedagogía tiene por objeto la educación, como medio de formación humana, la educación es su justificación y su razón de ser, si no existiera la educación no se necesitaría pedagogía. A su vez, la educación que presenta al mundo y lo transforma, no puede permitirse andar a ciegas y orientar a la juventud hacia sinsentidos o distopías sociales promovidas por la corrupción y el egoísmo.

Lo interesante de esto radica en la capacidad y en la sensibilidad que pueda generar la pedagogía para saber cuándo la educación sirve a intereses particulares, cuándo busca unificar bajo un proyecto común, cuándo se preocupa por los actores educativos, cuándo por subsanar las necesidades de la economía del libre mercado, cuándo por el reconocimiento y el respeto de las minorías, de las autonomías y de los países llamados peyorativamente *tercermundistas*, cuándo por salvaguardar la humanidad y cuándo por promover una visión del mundo basada en el análisis de las distintas realidades morales. Todo esto, mientras se dejan de lado los prejuicios relacionados con una visión del *progreso* como lo *mejor*, lo *bueno*, lo *deseable*, y a la tradición como lo *absurdo*, lo *viejo* y lo *obsoleto*. Debido a que:

Es importante evitar la modificación sin examen de todo lo que se ha heredado del pasado ya que no es posible distinguir en *todo momento* y en *todos los*

dominios la parte “caduca” y la parte “válida”. Es necesario tomar como objeto constante de reflexión la relación nueva que puede y debe ser instaurada entre lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro. (Bourdieu, 2015, p. 114)

De tal manera que, por ser el tiempo constante y regular, las unidades de medida existentes a su alrededor son meramente ilusorias, pensar el tiempo en relación horas, días, meses y años, o bien en pasado, presente y futuro no es una cualidad propia del mismo, sino un referente atribuido por el hombre, de tal manera que las fronteras delineadas entre pasado y presente o presente y futuro son tan brumosas y tan relativas como las fronteras escritas entre lo que es bueno y malo. No obstante, no puede dejarse a un lado el hecho de que el tiempo si genera evolución, no necesariamente en el sentido de moverse hacia lo *mejor* o lo *peor*, pero sí en el sentido de cambio.

De hecho, pese a que el mundo, la sociedad y la educación cambian constantemente, debe considerarse que la implementación de una pedagogía que presente las distintas realidades morales que convergen un contexto determinado debe replantearse conforme lo requieran las necesidades emergentes del grupo social, puesto que de no hacerlo se desprende de su contexto, y de la *conciencia individual*. Además de que pierde el valor y el interés para el grupo o el individuo al cual se dirige la acción educativa y, por tanto, pierde su efecto transformador.

A decir verdad, esta idea se puede generalizar bastante al asumir que, prácticamente en cualquier actividad humana: “Para que experimentemos algún placer al actuar, es necesario que tengamos la sensación de que nuestra acción sirve para algo, es decir que nos aproxime progresivamente al fin al cual tendemos.” (Durkheim, 2011, p. 49). Fin que no necesariamente debe ser utilitario o material, sino simplemente tiene que constituir un ideal realizable devenido de una necesidad contextual que paulatinamente se pueda concretar, al menos de manera parcial, y que eso impacte directamente en el individuo.

La lógica a la cual atiende esta propuesta ético-pedagógica en torno a la EDH, pero de una manera más general en sentido de una formación moral multireferencial de posible

implementación en el aula de clase, puede representarse y comprenderse gráficamente a través de un círculo; ya que, si se hace uso de la matemática como didáctica en una especie de analogía se tendría que, el círculo es una figura geométrica constituida por un centro, que sirve como punto común para todas las perspectivas que se encuentran en el perímetro y que en este caso representa el contexto del cualquier grupo social.

Asimismo, cualquier punto situado sobre el perímetro es equidistante al centro, por lo cual todas se mantienen en un mismo nivel de importancia, de tal manera que las diferentes realidades morales que acontecen de distintas interpretaciones subjetivas se colocan, para su análisis, en un mismo nivel jerárquico, el círculo es un polígono con un número infinito de lados. De igual forma, todas las perspectivas se encuentran entrelazadas, y convergen, sin necesidad de vértices, con lo cual todas las realidades se mantienen unidas. Por último, el círculo representa la continuidad que debe particularizar a este proceso, con la finalidad de intentar ser tan dinámico como el mundo actual.

La idea de enlazar las diferentes realidades morales de una manera equidistante y convergente sugiere la gran posibilidad de conocer el mundo de una manera más libre y más holística, puesto que en la actualidad el dominio del conocimiento pertenece a las élites en el poder. De hecho, el mismo conocimiento es un instrumento del poder desde el momento en que: “Esquematiza, ignora las diferencias, asimila las cosas entre sí, y cumple su papel sin ningún fundamento en verdad. Por ello el conocimiento es siempre un desconocimiento.” (Foucault, 1988, p. 31). En efecto, todo conocimiento es excluyente, porque surge de la confrontación de diferentes formas de concebir la realidad; de esta manera, cuando una perspectiva se erige como única y verdadera sobre las otras, ésta tiende a desconocer de manera automática a todas las demás, con lo cual para cada pretensión de saber que se asuma como verdadero, o más aun, como absoluto, existirán una gran cantidad de perspectivas desechadas y evidenciadas bajo el vituperio de falsas o equívocas.

El conocimiento puede estar monopolizado, y quien busca ostentar el poder para decidir y acreditar cuál o cuáles interpretaciones de la realidad son verdaderas y cuales son creencias o ilusiones tiene el poder sobre la educación, sobre la moral y sobre el

individuo. Lo cual sugiere uno de los primeros aspectos que tendría que eliminarse a partir de la implementación de una pedagogía de las realidades morales, que más bien tendría que constituir una amalgama de visiones compartidas y diferentes, pero convergentes de manera armónica dentro un grupo social.

Finalmente, la apertura a nuevas realidades morales no es cosa fácil ya que, aunque la escuela se desprenda del estudio basado en una sola interpretación de la realidad; es, en gran medida, el trabajo docente el que define a través de la autoridad y el conocimiento que se presupone a este actor educativo, el motor decisivo para que funcione esta propuesta. Esto se debe, a que la simple acción de presentar la posibilidad de ver distintas realidades morales no basta para respetarlas y sensibilizar a los estudiantes ante ellas; el punto nodal generador del cambio será la manera en que sean presentadas estas perspectivas, bien como visiones secundarias, alternativas y de menor importancia, o como panoramas paralelos, complementarios y de suma importancia, descubiertos a la par de la visión hegemónica, la cual permitirá el hecho de saber que existen otras interpretaciones, y de analizar por qué es tal o cual la que se ha erigido como dominante.

3.3. Pedagogo docente, ley necesaria y praxis.

En el apartado anterior se discutieron algunas de las alternativas que la disciplina pedagógica puede asumir en función de su responsabilidad ética dentro de la sociedad, con énfasis en su capacidad crítica y analítica para reflexionar la moral y la moralidad desde una perspectiva y en escenarios educativos. Así como la concreción de la teoría a través de una praxis pedagógica centrada en la escuela como el espacio social por antonomasia de la educación formal, hecho que irremediablemente devela la trascendencia que tienen tanto el pedagogo, como la figura docente dentro de la ecuación.

De esta manera, lo primero que hay que hacer es definir cuáles son algunas de las características que pueden distinguir tanto al pedagogo como al docente, a fin de iluminar la frontera que los separa y el territorio sobre el cual tienen jurisdicción, los

puntos donde su labor se vuelve convergente y las connotaciones especiales que posee cada uno de ellos, así como los prejuicios y preconceptos que los rodean.

Dicho esto, habrá que comenzar por mencionar que, en la actualidad, el ejercicio profesional del pedagogo puede centrarse en realizar una constante reflexión crítica del fenómeno educativo en todas sus manifestaciones, así como diversas lecturas de la realidad, que le permitan diseñar un proyecto ético-educativo coherente y loable según cada contexto, a través del cual el individuo logre aproximarse cada vez más a su ideal de formación humana. Así, su actividad puede interpretarse superficialmente y entenderse como un mero ejercicio intelectual desprendido del campo práctico, como una realidad burocrática, lo que contiene un mayor número de aristas y puede no ser del todo cierto.

Por otro lado, se puede pensar que el docente ostenta una misión más centrada en el campo; él es quien se involucra directamente con los demás actores educativos, quien se encuentra inmerso dentro de la institución y quien se encarga de la instrumentación de la visión educativo-pedagógica, perspectiva bajo la cual se podría asumir que, en un aspecto educativo, mientras el pedagogo es el filósofo; el docente es el didacta, centrado en la labor manual y pragmática. No obstante, asumir este hecho sería terriblemente oprobioso para ambos actores educativos, y en él se termina por excluir lógicamente a uno u otro de cierta actividad, con lo cual a uno se le señala, de manera indirecta quizás, como incompetente para la planeación y el diseño de la educación, o bien para la ejecución de la misma.

En realidad, esta dicotomía es completamente falsa, no es más que una ilusión justificada en la subdivisión del trabajo y en la sobrevaloración del trabajo intelectual y el menosprecio por las labores manuales. En realidad, concepción de pedagogía que se ha manejado en este escrito, todos los docentes pueden ser considerados como pedagogos en tanto que tienen una visión propia del mundo y un ideal de formación, sin importar que ésta sea consciente o no; a su vez un buen ejercicio pedagógico debería complementarse con la incursión en la actividad docente.

Lo anterior se justifica en que, así como cambian las realidades que constituyen el mundo, también se modifican las necesidades educativas y con ello, el ejercicio

pedagógico no puede quedar inamovible. La pedagogía debe diseñar y construir el *deber ser* de la educación a la vez que la educación, como reflejo de la sociedad reconstruye a la pedagogía en tanto logra proveerla de sus necesidades y le otorga retroalimentación sobre cómo se desarrolla la persecución de los ideales pedagógicos de forma concreta. Si se abre la brecha entre pedagogía y educación se corre el riesgo de sufrir anacronismos importantes en torno a la relación entre el ámbito *real* y el *ideal*, con lo cual se desfasan la teoría y la praxis.

Asimismo, es de suma importancia reconocer que, aunque actualmente existe una división entre el ejercicio docente y el pedagógico; en aras de un óptimo desarrollo de los fines educativos propuestos por la pedagogía, pedagogo y docente han de considerarse conceptos inseparables de responsabilidad compartida. Lo anterior daría como resultado, en un escenario ideal, que todo pedagogo ejerciera la docencia y que todo docente fuera a su vez un magnífico pedagogo. O al menos, de manera alternativa, que ambos realizaran un trabajo conjunto, muy cercano y coordinado en escenarios educativos concretos.

Ahora bien, justo de la misma manera que no se debe de forzar la separación innecesaria entre pedagogía y educación, pedagogo y docente, teoría y praxis; una de las principales obliteraciones en torno a la formación moral del educando resulta ser el poco nivel de congruencia entre el deber ser que pregona el pedagogo docente frente al grupo, y su implementación práctica en sí mismo, como reflejo móvil de sus propios ideales, cuestión que es de gran relevancia, de hecho:

A veces se dice que “uno enseña lo que es”. En el ámbito que nos ocupa, todavía es más cierto. El “haz como yo digo, no como yo hago” apenas tiene posibilidades de cambiar las actitudes y las representaciones de los alumnos.

(Perrenoud, 2011, p. 122)

Esto significa que el fenómeno educativo, al tener como sustento la interacción humana dentro de los procesos de socialización, encuentra un referente fuerte y claro en la apropiación de distintas actitudes, habilidades y percepciones de la realidad que concluyen de los procesos de identificación de las similitudes y diferencias que los estudiantes experimentan para con la figura docente.

Razón por la cual la docencia es una labor bastante delicada, ya que los profesores no enseñan únicamente a partir de sus palabras, sino mediante la relación existente entre sus lecciones como cátedra y sus acciones. Si ambas no pueden complementarse de manera óptima, o si son contradictorias, la impresión pedagógica más fuerte será la que emane del actuar. De esta manera, la figura docente puede fortalecer o demeritar sus enseñanzas a partir de su desarrollo social, de su devenir colectivo y su interacción con los mismos estudiantes.

En este sentido, el pedagogo docente es quizá una de las figuras sociales de mayor responsabilidad en el mundo actual, no sólo porque su tarea, la mayoría de las veces, se desenvuelve frente a grupos de individuos humanos, sino también porque es una declarada figura de autoridad y de saber, que funge de manera ideal como proyección móvil del deber ser de un determinado grupo. No obstante, esta responsabilidad vigente en el profesor como poseedor del monopolio de la educación formal, no es exclusiva de él, ya que al existir otras formas de educación, también existen otros ejemplos de deber ser, tal como asume Fernando Savater (1997) al asegurar que:

Somos ante todo monos de imitación y es por medio de la imitación por lo que llegamos a ser algo más que monos. Lo específico de la sociedad humana es que sus miembros no se conviertan en modelos para los más jóvenes de modo accidental, inadvertidamente, sino de forma intencional y conspicua. (pp. 29-30)

Esta idea refiere en gran medida el punto medular de este apartado. Es fácil identificar en los docentes y en los padres a un modelo a seguir, de hecho, éstos están obligados culturalmente a ser responsables con sus actos puesto que fungen como referentes de comportamiento para aquellos a su cargo; sin embargo, cada miembro de la sociedad es un modelo a seguir para alguien más, de manera circunstancial e inclusive colateral.

Toda relación interpersonal es, al mismo tiempo, una relación pedagógica, puesto que en esencia la constituye un vínculo entre dos personas cuya mediación es una interpretación ética y estética de la realidad, que se representa al otro en un proceso educativo que puede ser intencional o involuntario. En todas las relaciones interpersonales, que a la vez son pedagógicas, ambos actores se educan mutuamente sin importar que exista algún tipo de autoridad o jerarquía social involucrada puesto

que entra en juego un vaivén de representaciones de la realidad, un intercambio en el cual se modifican las subjetividades.

De tal manera que, como ser social inmerso en la sociedad, todo individuo humano educa y es educado cuando interactúa con el mundo a su alrededor, con sus padres, sus profesores, sus hermanos, sus amigos, su pareja, sus conocidos, sus enemigos, y con absolutamente cualquier ser vivo que le pueda presentar una representación de la realidad en la que se desarrolla, siempre y cuando se haga uso de la sensibilidad y exista la apertura necesaria para reconocerla como verdadera en sí misma. Todo el mundo educa y es educado; cualquiera es una figura de ejemplo para otros e independientemente de la interpretación de la realidad que se posea y de la teoría que se pregone, ésta debe tener congruencia con la forma de proceder en el mundo, de otra manera esta visión se auto descalifica como una representación no válida al no poder consagrar su vigencia frente a la realidad, en este hecho se denota la hipocresía del individuo que se autosabotea y la vacuidad e insensatez de su representación.

Fuera de esto, todas las representaciones de la realidad son válidas, ya que adquieren sentido y razón de ser a partir del individuo que las materializa a través de su propia existencia. Todas las representaciones de la realidad son particulares, y aunque puedan contener puntos en común, constituyen lecturas únicas y diferentes entre sí; debido a esto es que todas son útiles, en tanto contribuyen al enriquecimiento y a una mayor comprensión del presente desde múltiples visiones. Este aspecto no puede pasar desapercibido para el pedagogo docente, puesto que le permitirá ser plenamente consciente de la existencia de distintas asimilaciones de la realidad en sus educandos e inclusive en él mismo. A decir verdad:

No está por demás repetir aquí la afirmación, todavía rechazada por mucha gente no obstante su obviedad, la educación es un acto político. Su no neutralidad exige de la educadora que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción progresista, democrática o autoritaria, reaccionaria, aferrada a un pasado; o bien espontaneísta, que se defina por ser democrática o autoritaria. (Freire, 1997, p. 94)

Evidentemente, esta aseveración puede, sin mayor dificultad, herir la sensibilidad de algunos individuos que por mucho tiempo han buscado preservar la idea de la

imparcialidad, la neutralidad y los puntos de vista asépticos dentro del aula de clases, así como en otras instituciones sociales o empresas cuya función consiste en la mediación de los intereses particulares, o en las cuales se ostenta algún nivel de autoridad sobre los demás. Empero, a lo largo de este escrito se ha intentado develar la lógica moral bajo la cual operan tanto el Estado, como la escuela, e inclusive la familia, así como la dinámica a la cual atienden en función de sus intereses, necesidades y representaciones de la realidad.

En efecto, si algo tienen en común el Estado, la escuela y la familia, es que en su interior se suscitan, en mayor o menor medida, alianzas, favoritismos, menosprecio, marginación y discriminación, propias de la identidad política que el gobernante, profesor o del padre de familia ostenta frente a sus *subordinados* llámese pueblo, estudiantes o hijos, debido a que éste percibe distintos niveles de empatía para con las demás representaciones de la realidad con las cuales interactúa, hecho que es perfectamente entendible y normal, puesto que buscar la objetividad pura de un sujeto sería equivalente a intentar deshumanizar al hombre. En este sentido, la premisa fundamental de este apartado radica en la capacidad y la responsabilidad que implica el hecho de:

Posicionarse, posicionarnos como sujetos parece sugerir el hecho de interrogar(nos) por el lugar desde el que parte la mirada -y no por lo que es *efectivamente* mirado- y por los efectos culturales necesariamente vagos, imprecisos, que supone la trayectoria consecuente del mirar y los significados que, entonces, son atribuidos. (Skliar, 2012, p. 55)

Cada vez que el pedagogo docente observa debe darse a la tarea de indagar sobre cuáles son las connotaciones particulares que contiene su mirada y, con base en eso, desentrañar y problematizar las condiciones educativas de su contexto, aquellas que lo impactan. Como ya se mencionó, la misión de esta investigación no es deshumanizar al hombre, sino volverlo un ser consciente e incluso más humano, en tanto pueda identificar, reconocer y comprender los propios intereses, miedos, expectativas y sentimientos que lo orillan a desenvolverse de cierta manera, y que impactan en gran medida en las relaciones educativas en las cuales se encuentra inmerso. Se trata de aceptar que la visión propia y ajena no es neutra, sino que está cargada de

subjetividad, lo cual la vuelve plenamente válida en su propio contexto. En palabras del brasileño Paulo Freire (1999):

Quien observa lo hace desde un cierto punto de vista, lo que no sitúa al observador en un error. El error en verdad no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él. (p. 16)

Este aspecto es muy sencillo de comprender lingüísticamente, pero difícil de aplicar en la vida cotidiana; nadie posee la verdad última ni absoluta, nadie tiene una lectura de la realidad acertada o equívoca, simplemente se poseen diferentes parcelas de la realidad y verdades relativas, lecturas e interpretaciones que cambian constantemente con el paso del tiempo, a medida que nos desplazamos alrededor del objeto de estudio y se modifica la perspectiva, ampliándose o reduciéndose. Lo que el ojo humano logra percibir no es el objeto en sí, sino la luz que impacta sobre él y se refleja al nervio óptico, y así como la refracción de la luz muta de acuerdo al medio físico en el cual atraviere, ya sea aire o agua, el mundo que se percibe se *distorsiona* al pasar de un medio externo a uno interno, al pasar de la objetividad a la subjetividad y ser trastocada por el lenguaje se distorsiona drásticamente.

Es por esto que la máxima educativa o el principio pedagógico que debe acompañar a la educación en todas sus vertientes es la autoconsciencia de asumir que todas las representaciones de la realidad son igualmente válidas y valiosas, y que, por tanto, ninguna debe buscar su autoproclamación como única o absoluta, principalmente en terreno ético y moral. De esta forma, la relación de esta reflexión con el tema de la EDH es una obviedad tan grande que no necesita de mayor explicación.

Es cierto que es muchísimo más fácil efectuar una pedagogía y una acción educativa basadas en la ilusión de una verdad absoluta y en un terreno que simule ser la realidad completa y no una simple parcela de la misma, devenida de la subjetividad del profesor. Sin embargo, la praxis pedagógica radica en el momento de comprender que: “El maestro debe amar a sus discípulos más que a su Estado o a su iglesia; de lo contrario, no será un maestro ideal.” (Russell, 2015, p. 67) A decir verdad, es responsabilidad de la persona que se encuentra frente a grupo el llevar a cabo

procesos de reflexión introspectiva que le permitan conocerse de manera profunda, así como intentar conocer lo mejor posible a sus educandos y los contextos en los cuales se desarrollan, ya que él se debe enteramente a las necesidades de su grupo y de cada uno de sus estudiantes, es en este sentido que demostrará su *amor* por los estudiantes, en la medida que reconozca que son su prioridad.

El pedagogo docente ha de buscar, a partir de su toma de consciencia, generar la sensibilidad suficiente para identificar y solventar las necesidades inmediatas de su grupo, sea que estén presentes como un devenir explícito o tácito, habrá que hacer visible lo invisible con la finalidad de transformar en un objeto de estudio el contexto que experimentan sus discentes, con la finalidad de que puedan comprender su entorno, su presente y su propia subjetividad en torno a la toma de decisiones de carácter ético.

Asimismo, también constituye la responsabilidad del pedagogo docente el acto de jerarquizar y focalizar las necesidades del grupo, pues es un hecho que generar una lista interminable de problemáticas carentes de solución puede parecer abrumador e incluso desilusionar. Por esto, la mejor opción es trazar caminos sencillos, y justo como en ingeniería se construye un puente, se debe analizar el terreno, el subsuelo, el clima, el punto de partida y el punto de llegada, con la posibilidad de asumir que tan plausible es el proyecto y saber elegir los materiales adecuados y la mano de obra; se deben diseñar proyectos que se puedan alcanzar, y que sean susceptibles a modificaciones según las vicisitudes que surjan sobre la marcha.

En el ambiente áulico pueden existir una multiplicidad de necesidades, relacionadas con las expectativas y las exigencias de los padres de familia, de las políticas educativas nacionales o de los organismos internacionales, así como pueden emerger de una condición particular relacionada con la falta de presupuesto o de insumos educativos, de recursos económicos, tecnológicos, humanos, etc., o bien, con una condición de marginación urbana, de desnutrición, de pobreza extrema de una población donde la educación formal tal vez no figure como un medio de subsistir, como una inversión, o como una posibilidad de crecimiento personal.

Frente a este escenario, una alternativa que puede seguir el pedagogo es mantenerse al margen y respetar la autonomía de una población, ya que en ocasiones las necesidades imperantes de la misma no son precisamente de carácter educativo o pedagógico, sino más bien de carácter económico, social, cultural o político, con las cuales puede estar incapacitado para intervenir directamente. Por otro lado, algo que sí puede realizar de una manera sensata es intervenir en torno a las necesidades educativas y pedagógicas que demanden los educandos de la forma particular en que lo requieran, sin olvidar que la gran tarea de la educación a nivel cultural es la de permitir la inclusión de las nuevas generaciones a una sociedad que es constantemente excluyente. De hecho, tal y como lo asume Carlos Skliar (2012):

La exclusión, si entonces algo puede ser, es la muerte a ambos lados de la frontera; es la separación y la yuxtaposición institucional indiscriminada; es el aniquilamiento del otro; la negación de ejercer el derecho a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad, etc., una norma -muchas de las veces explícitamente legal- que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos. Comunidad de derechos, inclusive y sobre todo el derecho a la no-mismidad; el derecho irreductible de/a la diferencia. (p. 70)

De tal forma que, al buscar una inclusión homogénea de manera exacerbada, tal proceso en ocasiones puede tornarse invasivo, sobre todo si la necesidad no deviene del grupo o el individuo *per sé*, sino del exterior. Por tanto, el pedagogo debe defender su derecho y el de sus estudiantes a la no-mismidad, a la libertad que tienen para ser diferentes, también en términos morales.

Esta es una de las mayores necesidades educativas a nivel mundial a la cual si puede atender el pedagogo docente de manera directa. La historia ha demostrado que no existe mayor dificultad en torno a la alfabetización de adultos, la enseñanza de las ciencias o el manejo de las nuevas tecnologías, caso contrario a la formación moral y la sana convivencia, que puede considerarse como una constante en casi todos los niveles educativos y en la mayoría de las sociedades modernas.

Lo cual refiere la necesidad de una reforma pedagógica que contemple la modificación de la teoría y la praxis pedagógica al momento de construir la formación de costumbres

éticas y de realizar el análisis de los distintos tipos de moral que convergen en la realidad relativa del educando, así como de la moral hegemónica. Esto se debe realizar de una manera distinta con la esperanza de obtener resultados distintos, ya que en la actualidad:

Las lecciones sobre moral significan, de hecho, lecciones sobre lo que otros piensan acerca de las virtudes y los deberes. Tienen algún valor sólo en la medida en que los alumnos están ya animados por una consideración simpática y dignificada hacia los sentimientos de los demás. (Dewey, 1997, p. 295)

Esto refleja qué tan impersonal puede llegar a ser la educación, particularmente la que tiene que ver con la moral, ya que la mayoría de las veces se mira desde fuera como algo lejano, como algo ajeno al presente; lo que es más, se enseña como una teoría, como un conocimiento declarativo deslindado de la posibilidad de ser llevado a la práctica, como un contenido necesario en los planes y programas de estudio, pero no necesariamente indispensable en la vida cotidiana, e inclusive como un tema inútil y obsoleto para los mismos profesores.

Por el contrario, estas lecciones sobre moral deben ser presenciales, deben ser extraídas del interior del grupo y del sujeto, como la reflexión de una lectura de la realidad moral que ellos mismos viven, deben reflejar sus propios pensamientos y sentimientos sobre los valores, las virtudes, los derechos, los deberes, los principios universales y la relación que estos mismos sostienen. Además de entrar en una búsqueda permanente sobre las distintas formas en las cuales pueden implementar en su vida diaria sus conocimientos sobre ética y moral, sobre como los puede apropiar y emplearlos para transformar su visión de la realidad relativa, así como reconocer y respetar la visión de la realidad moral de sus semejantes.

El hecho es, que la moral se trasmite de manera involuntaria como parte de la cultura y de los procesos educativos de la sociedad; sin embargo, la verdadera educación moral no se transmite, necesita de una adecuada enseñanza que presente un devenir en el plano real y más inmediato posible, no de manera teórica sino justo como se aprende a escribir o a leer, a través del mismo acto. Se debe buscar el perfeccionamiento de la

formación moral del individuo a través de su desarrollo ético en relación al medio que lo rodea. Al respecto Jean Piaget (1999) argumenta que:

En la medida en que la elaboración de las realidades espirituales depende de las relaciones que el individuo mantiene con sus semejantes, la moral no es una, y habrá tantos tipos de relaciones morales como tipos de relaciones sociales o interindividuales existen entre el niño y el ambiente. (p. 29)

Lo cual no quiere decir que en el niño o en cualquier otro individuo se fragüen sentimientos de doble moral, ni tampoco que las distintas morales que lo constituyen y con las cuales interactúa se vuelvan contradictorias en sí mismas al grado de llevar al sujeto a entrar en conflicto. En este caso, la interacción con distintos tipos de moral es semejante a la interacción que se podría tener con distintas lenguas; en la cual, las nociones que se tienen de cada una de ellas no se mezclan, y mucho menos se sabotean mutuamente. Empero, entre más joven se familiarice un sujeto con una segunda lengua serán menos y menores las complicaciones que pueden surgir en torno a su aprendizaje, y así sucesivamente.

El conocimiento de distintas lenguas no genera el efecto de limitar la comunicación que el individuo pueda tener en su lengua materna, sino todo lo contrario, tiene la función de ampliar la comunicación que éste puede llegar a tener, pues le permite extender las fronteras de su mundo y acceder a otras realidades relativas aparentemente distantes. Asimismo, existen distintas formas de acceder a una realidad distinta, puesto que una lengua se puede aprehender a partir de diferentes metodologías didácticas y representaciones de la realidad, aunque no serán tan efectivas si no se complementan con la interacción directa con los nativos que practican cierta lengua.

Entre mayor sea la interacción directa que los educandos puedan tener con otros individuos con distinta realidad moral será mejor el resultado y se podrá ampliar el panorama. No obstante, esta cuestión es delicada, pues representa, no sólo de manera simbólica, un choque de mundos, de realidades y de subjetividades. Razón por la cual es necesaria la mediación, la orientación y la guía del pedagogo docente, no como la representación de una neutralidad que no existe, sino como un acompañante ético. De esta forma:

La competencia de los profesores será entonces instaurar la “Ley”, no como el sheriff instaura la no violencia mediante la amenaza de una violencia legítima, sino mediante el libre consentimiento, el reconocimiento del hecho de que la vida sería insostenible si cada uno fuera el enemigo de todos. (Perrenoud, 2011, p. 124)

Con base en esto, todas las instituciones sociales dieron a la luz y aún perduran porque cumplen una función específica, porque resuelven una necesidad real. De esta forma, en los distintos espacios de interacción humana es necesaria la existencia de una mediación que regule la confrontación ética entre los actores sociales, que les permita relacionarse y realizar un intercambio de sus propias representaciones de la realidad, que los regule y los contenga, que evite que el choque se resuma en vituperio o censura acrítica.

Naturalmente, la idea de esta mediación presentada como una acción externa dedicada a la regulación y a la contención puede sonar opresora y limitante, y de hecho sería una lectura bastante admisible, si se piensa que desde el momento en que la fuerza moderadora es externa y superior a la voluntad individual se vuelve legítima y efectiva para todos sin excepción; sin embargo, la ley al interior del aula de clases no ha de provenir del pedagogo docente, sino del grupo sobre el cual se hará efectiva la misma, el grupo es quien las decide a partir de la interacción y el debate, y quien las modifica si es que se considera que hace falta.

Bajo estas consignas, la labor del pedagogo docente se encuentra muy lejos de ser legislador, juez y verdugo al mismo tiempo, ya que bajo esta perspectiva la ley surge, se evalúa y se aplica en una relación de todos para todos los miembros de la sociedad. A raíz de esto, lo que se busca es lograr generar un sentimiento de respeto a la ley, más no de sumisión ante la misma, lo cual se puede lograr mediante su re-conceptualización de imposiciones jurídicas o morales, a respuestas devenidas de necesidades latentes; por esta razón, no pueden ser impuestas por el profesor frente a grupo, ya que lo único que se logrará será la enemistad del mismo en su totalidad o de manera parcial, lo cual tendrá la consecuencia de dividir al grupo en lugar de unificarlo. Esta es una cuestión bastante compleja, porque, justo como menciona Maquiavelo (1999):

No hay nada más difícil de emprender, ni más dudoso de hacer triunfar, ni más peligroso de manejar, que el introducir nuevas leyes. Se explica: el innovador se transforma en enemigo de todos los que se beneficiaban con las leyes antiguas, y no se granjea sino la amistad tibia de los que se beneficiarán con las nuevas. (p. 9)

De esta forma, en muchas ocasiones el precio de la innovación se vuelve el exilio, si esta innovación no surge del epicentro del grupo, y como iniciativa de un miembro. Si el pedagogo docente quiere ejercer una mediación ética que respete la autonomía del grupo sin generar conflictos internos, lo más astuto que puede hacer es colocarse al margen de la interacción como un simple moderador y orientador que posee otro tipo de experiencias, conocimientos o habilidades diferentes a los demás miembros del grupo. Es decir, que posee otra visión del mundo, la cual no necesariamente es más amplia ni mejor, sino simplemente diferente y, por tanto, puede enriquecer la toma de decisiones.

Otro punto importante aquí, es que la ley no puede existir *a priori* al grupo, ya que en realidad tendría que ser una consecuencia del mismo y encontrar su razón de ser en las necesidades de éste; su justificación se haría presente en la medida que guarde una relación directa con la voluntad general. Simplemente, si la ley constituye un constructo preexistente al grupo, ésta no se encuentra en función del mismo y no lo representa; por tanto, cada individuo pierde la obligación y la necesidad de respetarla.

La ley debe estar presente en la subjetividad de cada individuo, no a manera de control sino como un centinela de su voluntad, que a la vez es la voluntad del grupo; la simple existencia del individuo debe darle sentido a su presencia. Debe ser respetada por el simple hecho de ser necesaria, y en caso de que suceda lo contrario debe ser resultado en función de analizar la propia ley y no al individuo que la transgrede, ya que entonces la ley se ha separado de la realidad en la cual está situada, y se ha vuelto un imperativo mas no una respuesta. La ecuación se puede detallar de la siguiente manera:

Cuando se asienta una ley ética de la forma “tú debes...” el primer pensamiento es: ¿y qué, si no lo hago? Pero está claro que la ética nada tiene que ver con el premio y el castigo en sentido ordinario. Esta pregunta por las consecuencias de

una acción tiene que ser, pues, irrelevante. Al menos, estas consecuencias no deben ser acontecimientos. Porque algo correcto tiene que haber, a pesar de todo, en aquella interpelación. Tiene que haber, en efecto, un tipo de premio y de castigo éticos, pero éstos han de residir en la acción misma. (Wittgenstein, 2015, p. 142)

Lo anterior, aunque puede parecer confuso, en realidad sólo intenta decir, que la mayor garantía para saber que se está realizando un bien es el saber que no existen consecuencias visibles para esta acción, y éste es el motor que debe dirigir a un grupo social hacia el bien común, el hecho de saber que no existen consecuencias explícitas o palpables si se decide acatar o no un deber. La ley no debe resumirse a un mundano sistema de premios y castigos, sino que debe orientar a los individuos a actuar centrados en el acto mismo, sólo porque la consecuencia será el bien común.

El *bien absoluto*, de existir, sería visible para todo el mundo, y a la vez para nadie, porque al carecer de un elemento que pudiese ser subjetivado, se volvería imperceptible a los ojos humanos, que asimilan, que piensan, que aprenden, que se comunican y que interactúan a través de su subjetividad. De esta forma, serían incapaces de verlo pues, al no responder a las necesidades o intereses de alguien en particular, ninguna persona podría decir: *tal cosa es buena*, ya que no constituiría un bien para ella y, por tanto, no se podría juzgar, el bien absoluto sería todo aquello que se auto exime del juicio moral, todo aquello que no puede ser relativizado, todo aquello que, de existir, no podría ser reconocido ante la sensibilidad subjetiva del hombre.

De esta forma, la concepción de la ley que se busca promover en este escrito y que es necesaria al interior de los salones de clase, es la de una ley *humana* que comprenda más un ejercicio ético y reflexivo que una imposición moral, que un instrumento de coacción y sometimiento de las clases dominantes. Luego entonces, esta ley no puede consistir en la acumulación de principios ilógicos y absurdos para el entendimiento más básico del hombre, ni debe de considerarse ajena a él. A decir verdad:

La ley, en general, es la razón humana en cuanto se aplica al gobierno de todos los pueblos de la tierra; y las leyes políticas y civiles de cada nación, no deben ser otra cosa sino casos particulares en que se aplica la misma razón humana. (Montesquieu, 1984, p. 54)

En este sentido, la ley, tanto de manera general como particular, sucumbe a un principio rector presente en cada uno de los seres humanos: la razón. Esta consigna fue bastante trascendente en el periodo histórico conocido como *ilustración*, y acarrea dos consecuencias lógicas. La primera, reside en asumir que, si bien todo ser humano está dotado de razón, esta razón es única y particular en cada espécimen, de acuerdo a las condiciones de su educación, hecho que radica en la consigna de que la ley se particulariza de distintas maneras de acuerdo a la forma singular en la cual se haya formado la razón humana en determinado contexto. La segunda, evidencia el hecho de que toda ley establecida debe intentar ser completamente racional, con la finalidad de que sea comprensible y que pueda ser reconocida para la forma particular que adquiera la razón humana en un grupo social específico. Estas dos premisas suponen una gran complejidad.

Dicho esto, es prudente mencionar, que tanto el bien absoluto, como la verdad absoluta, de existir no podrían ser concebibles para el hombre, ni para su razón, ya que el hombre como individuo no es absoluto, sino plenamente finito. Él no posee ningún deber para con las leyes, sino todo lo contrario, las leyes ostentan un deber importante para con el hombre, en tanto fungen como el instrumento que regula la interacción entre él y sus semejantes. Mientras las leyes sean un producto del hombre nunca podrán interpretarse como absolutas, ya que reflejan la imperfección y la incompletud de su creador. La ley no debe ser leída como un hecho incuestionable, ya que muchas veces se corre el riesgo de caer en el absurdo y la banalidad, y en ese momento son los individuos sobre los cuales se aplica la ley los que deben evaluar y decidir la viabilidad de la misma, así como su vigencia.

La ley, ha de ser presentada por el pedagogo docente como una alternativa solución que el grupo puede tomar para resolver sus necesidades relacionadas a la convivencia, como una herramienta y una extensión del mismo grupo; como una posibilidad dentro de un número infinito de posibilidades, mas no como la única, ni como una verdad absoluta e incuestionable. Ha de ser propuesta como un instrumento imperfecto que requiere estudio y análisis, como algo sujeto a evaluación; por lo cual: "El examen de las leyes significa el movimiento de lo inmóvil y la temeridad del saber que se libera de

las leyes absolutas por medio del raciocinio y las considera como una arbitrariedad extraña a él.” (Hegel, 2012, p. 253). La ley y la sociedad deben mantenerse estrechamente articuladas, deben evolucionar de manera conjunta en sus altibajos y vaivenes. A este efecto, la ley debe ser lo más parecido al agua de un río, que es pura porque fluye, porque se filtra entre las rocas, y porque se renueva a sí misma con cada recorrido. De lo contrario, si esta ley se vuelve estática se estanca, y justo como el agua, ésta se contamina, se pudre y muere.

Las realidades no son estáticas, puesto que el tiempo corre; por esta razón el pedagogo docente debe desarrollar la capacidad de leer el presente a medida que va cambiando, y la habilidad de representar su interpretación del mismo como una imagen en movimiento. También debe buscar la sensibilidad necesaria para percibir cada detalle, por más ínfimo e irrelevante que parezca, ya que la mayoría de las ocasiones son los pequeños detalles los que dan cuenta de la verdadera naturaleza de las cosas, como el síntoma que delata a la enfermedad más silenciosa.

Estas cualidades, presentes en él serán algunos de los valores que deberá promover en sus educandos, con la finalidad de lograr que tenga una mayor comprensión de sí mismo a través de la lectura adecuada de su contexto, sabrá elegir los mejores elementos para diseñar su ideal de formación sin dejar de tomar en cuenta las particularidades de su realidad relativa y a los demás seres humanos que lo constituyen como persona social. Esto le permitirá contar con los medios necesarios para elegir y construir el mejor camino a su horizonte de formación mediado por los fenómenos educativos en los cuales participa de manera activa y consciente.

El pedagogo docente ha de velar por que nunca se pierda el instinto crítico e innovador presente en el educando, y no tildará en la idea de modificar su teoría y su praxis en aras de que el educando logre alcanzar una lectura de las realidades morales cada vez más crítica y reflexiva, así como profunda y natural; lectura que incluya, sobre todo, el conocimiento y la ideología subsistente en la escuela, la cual lo permea constantemente. Tal como escribió Michel de Montaigne (2010) hace algunos siglos:

Debe el maestro hacer que el discípulo pase todo por el tamiz y que su cabeza no dé albergue a nada por la simple autoridad y crédito; los principios de

Aristóteles, como los de los estoicos o los de los epicúreos, no deben ser para él principios absolutos. Que se le proponga diversidad de juicios: él escogerá si puede, y si no, permanecerá en la duda. Únicamente los locos están seguros y decididos. (p. 27)

Luego entonces, la asunción de principios absolutos en educación formal es un atávico contra el que se ha luchado, al menos de manera teórica, a lo largo de la historia. Por esto mismo, en la actualidad, no debería persistir la idea de una educación basada en la promoción valores absolutos, mucho menos en sentido ético y moral, ya que es una idea que consecuentemente empuja a un neo-oscurantismo, donde la verdad no se cuestiona, sólo se acata y se reproduce, donde el conocimiento mismo no se indaga y se investiga, donde el pensamiento muere, porque no es necesario.

Sin embargo, frente a este escenario distópico, el pedagogo docente tiene muchas posibilidades de acción, y muchas áreas de oportunidad dentro de las cuales puede incidir de manera directa o indirecta a fin de buscar la concreción de una educación más humana, más centrada en la formación moral y en el desarrollo personal del educando, lo cual lo posibilita de manera más amplia a lograr un adecuado desarrollo social, y a entretejer los hilos de una realidad cada vez más compleja y multireferencial.

En resumen, el pedagogo docente se ha de asegurar, entre otras cosas, de proponer la ley y el convenio, siempre y cuando se presente como una necesidad intrínseca del grupo, y sea definida, establecida y promovida por sus integrantes, lo cual permita que el profesor sea un miembro más del grupo, que funja como moderador y orientador. Pregonar con el ejemplo, y llevar en sí mismo el reflejo de su ideología, la cual reconoce y estudia constantemente, mas no niega, puesto que sabe que a través de ella se relaciona con los demás, que a través de ella interpreta y representa el mundo. Sentir empatía por el educando, conocerlo y conocer su contexto pues, le será más fácil saber el referente desde el cual se posiciona; le permitirá enseñar a su educando una forma de comprenderse y estudiarse desde su realidad.

Igualmente, debe estar dispuesto a aprender del educando, a reconocer en él una figura de saber, alguien con una forma particular de ver el mundo; poseedor de un cúmulo de experiencias, conocimientos, habilidades, ideales, actitudes y sentimientos

que le permiten enseñar algo, cualquier cosa. Haber vivido; y buscar, en cada oportunidad, un pretexto para sensibilizarse ante otras realidades relativas diferentes a la suya, así como mantenerse en constante búsqueda de referentes internos y externos que le permitan ampliar su visión del presente. Reconocer la ignorancia de ciertos aspectos de la realidad no como algo limitante y perjudicial, sino como algo necesario y bueno para el aprendizaje, como una oportunidad para que el educando se vuelva un artista que logre pintar su propio lienzo en blanco.

Por último, debe asumir su responsabilidad como formador moral, responsabilidad que posee casi en automático por el simple hecho de tener relación con la educación, de manera directa o indirecta, siendo profesor frente a grupo o laborando de manera intelectual en relación a la estructuración de planes y programas de estudio, dentro de la investigación pedagógica y educativa, etc., a sabiendas de que el educando pasa una tercera parte del día en las aulas de clases, espacios dentro de los cuales se educa de manera constante, más no necesariamente consciente, razón por la cual es una cuestión vital asumir la responsabilidad y el compromiso ético en relación a sus educandos y a él mismo.

Reflexiones finales

Una vez realizado este ejercicio epistémico, basado en la reflexión y el análisis, ha llegado el momento de dar cuenta de los resultados obtenidos, de una manera sintética y sistemática, a fin de que el lector pueda tener un referente completo sobre el documento que acaba de leer y logre, en última instancia, llegar a sus propias conclusiones con respecto a este estudio, que simplemente es una de tantas posibles lecturas de la realidad.

De esta forma, queda asentado, que la vocación histórica del pedagogo radica en la constante y permanente reflexión y análisis crítico de las distintas técnicas, métodos, prácticas y propósitos que posee la educación en todas sus vertientes, las cuales atañen de manera directa e indirecta a la formación del individuo. Ontológicamente, el pedagogo, entendido como un filósofo de la educación, está delegado a realizar la construcción y deconstrucción de su propia disciplina a partir de la investigación empírico-conceptual, que como lectura de la realidad realiza para comprender de una manera holística los distintos textos, contextos y subtextos educativos y pedagógicos circundantes.

Asimismo, aunque la formación profesional del pedagogo lo habilite para incursionar en distintas prácticas frente a grupo, como la docencia, la formación de formadores, la capacitación laboral, etc., gran parte de su labor dentro de la sociedad es también de tipo intelectual; ya que, debe ser al mismo tiempo el constructor y el arquitecto o diseñador de las propuestas educativas contemporáneas, en efecto de que su disciplina le ha provisto de un lenguaje particularmente útil para desentrañar la realidad educativa en distintas dimensiones temporales y disciplinares, por lo cual ha de tener presente una visión panorámica e histórica de las relaciones que guarda la antropología, la economía, política, psicología, sociología, el derecho y la didáctica con la educación.

El pedagogo puede reflexionar sobre las reflexiones propias de su disciplina, al utilizarlas como punto de partida puede desentrañarlas y deconstruirlas, para virtud de su propia formación profesional, de hecho, comprende su responsabilidad hacerlo en

beneficio de la misma disciplina, a fin de renovar el conocimiento y actualizarlo. Con ello, se logra develar las implicaciones y connotaciones presentes en los análisis previos de tal o cual objeto de estudio, con la finalidad de divisar el punto de origen de toda perspectiva crítica.

Igualmente, al seguir el principio de que toda lectura crítica parte de intereses y necesidades particulares, identificar y lograr develar los mismos puede ser de más ayuda que los resultados o las conclusiones *per sé*, ya que reflejan de una manera concisa y consistente una visión de la realidad particular. Por esta razón, se debe educar una visión microscópica que logre divisar cada elemento de esa representación artística de la realidad.

Por otra parte, así como la actividad del pedagogo no se puede resumir a una cuestión meramente pragmática, tampoco se puede desvincular la teoría de la praxis, en la cual se observa de manera fidedigna la evolución de la teoría y su asimilación en determinado marco geográfico e histórico. La praxis, otorga al pedagogo la oportunidad de concretar los ideales educativos de su carrera y que sean implementados de manera análoga a la teoría; lo cual limita, al menos de manera parcial, el ejercicio apócrifo de la burocracia que permea a la educación formal en la mayoría del mundo.

Igualmente, toda práctica educativa, al encontrarse en proceso se construye de manera permanente en todo momento. El hecho de que se instaure una propuesta educativa no quiere decir inevitablemente que posee el estatus de acabada, más bien que ha llegado a un punto en el cual es necesaria su aplicación para seguir construyéndola. De esta manera, es un acierto pensar que las teorías pedagógicas nunca dejan de construirse, ni siquiera en el momento de su implementación, ya que el choque con la realidad es la oportunidad que tienen para reconstruirse. De lo contrario una idea no podrá considerarse pedagogía.

Es por esta razón, que al pedagogo le compete la responsabilidad de realizar una constante revisión de las distintas problemáticas o necesidades educativas contemporáneas, así como de las propuestas que emergen con la finalidad específica de atender a las mismas. De esta forma, la EDH constituye un tema de gran interés para la reflexión pedagógica, no sólo por ser una propuesta hegemónica en nuestro

país y en gran parte del mundo, o por presentar aval y respaldo de una gran cantidad de organismos internacionales; sino también, porque la necesidad aparente a la cual se encuentra dirigida es una de las preocupaciones más tradicionales e inmarcesibles de la pedagogía, la formación moral.

Ahora bien, entrando de lleno a las conclusiones acaecidas en torno a la EDH es menester mencionar que constituye una propuesta delicada, ya que en esencia se trata de la incorporación social de los DH como un conjunto de creencias y como un catálogo de principios fundamentales reconocidos como verdades absolutas dentro del ámbito escolar a nivel mundial; lo cual, en principio ya refleja una visión bastante ambiciosa y quizá hasta cierto punto irreal sin necesidad de realizar un análisis profundo sobre ello.

La EDH se encuentra en un terreno sumamente brumoso, puesto que los valores que defiende y que promueve; es decir, los DH, contienen intrínsecamente una multiplicidad de situaciones particulares. Por ejemplo: se encuentra el hecho de que su esencia carece de una adecuada fundamentación teórica que refleje un verdadero rigor conceptual, lo cual ofrezca una visión clara de su naturaleza. Aunado a esto, está la obliteración que representa su propio nombre ya que, en realidad, por las características que los constituyen, no pueden ser considerados Derechos, y mucho menos se pueden asumir como leyes, al menos en nuestro país.

Paralelamente, se encuentra la dificultad que encuentran en torno a su existencia práctica, al reconocimiento y respeto que éstos han obtenido en el desarrollo histórico de la humanidad, así como su asimilación por parte de la sociedad en general, razón que sugiere la idea de que, como realidades éticas fueron diseñados como el sueño ideal de una sociedad inexistente, acción que los presenta tan incompatibles a la realidad contemporánea como el agua y el aceite.

A decir verdad, los DH no sólo se pueden considerar como verdades ajenas y contradictorias a la gran variedad de contextos existentes en la actualidad, sino que también se pueden observar como verdades contradictorias en sí mismas, al ser un compendio que pretende garantizar diferentes necesidades básicas del ser humano. Es decir, que muchas veces, la promoción de ciertos derechos puede transgredir a otros,

por ejemplo, la pugna entre los derechos individuales y los derechos económicos y sociales.

Asimismo, son este tipo de contradicciones en torno a su aplicación, la mayor justificación para pensar que los DH se encuentran, como casi todas las leyes, a favor de determinada clase social, y que de hecho existen para proteger sus intereses y solventar sus necesidades, para lo cual la masificación de ciertas creencias fungirá como el opio de las masas que podrá garantizar el ejercicio de poder, control y dominación de unas clases sociales sobre otras por un periodo más amplio en el tiempo.

No obstante, y pese a la gran cantidad de críticas en su contra, la realidad de los DH es que, a partir de su incorporación a los planes y programas de estudio en las instituciones educativas del país, son un proyecto educativo vigente en la actualidad. Por lo cual no importa si son Derechos, principios, valores, creencias, máximas o ficciones; ya que, desde hace más de dos décadas deben ser un contenido y una metodología curricular imperante en el aula de clases.

Esta decisión, evidentemente arbitraria, acarrea consigo gran cantidad de bemoles; y es que, las decisiones sobre la educación no deberían ser tomadas a la ligera o ser delegadas a la paupérrima visión burocrática y demagógica de los altos mandatarios políticos y de los particulares con gran influencia y poder adquisitivo, ya que la mayoría de las veces son legos detentores del saber educativo y carecen de un lenguaje pedagógico que les permita realizar lecturas de la realidad relativa en función de las necesidades formativas del educando y de la humanidad misma.

A grandes rasgos, la EDH puede ser interpretada como un enfoque que busca homogeneizar la subjetividad moral de cada uno de los educandos, que intenta unificar el sentido de los juicios de valor hacia un sistema de creencias determinado. La alternativa es tremendamente simplista, aunque se comprende si se le piensa como una medida inocente y desesperada, puesto que busca minimizar las situaciones de conflicto y de confrontación ética que se suscitan en el ámbito social, a través del establecimiento de valores compartidos. Cuestión que no es una mala idea; sin embargo, como esos valores son realidades externas y ajenas a los miembros de un

grupo, en realidad no funcionan como valores compartidos, sino como un burdo intento de homogeneización global.

A su vez, el tipo de razonamiento social que de manera intrínseca promueven los DH puede ser un generador importante de antivalores morales; ya que, al pregonar la defensa cabal del individuo humano en realidad lo aliena, y lo enajena de su responsabilidad y pertenencia colectiva. Esta ideología, al estar basada únicamente en los privilegios del individuo, carece de una contraparte dual que la equilibre y que manifieste el sentido del deber en el individuo, hecho que puede potencializar la aparición múltiples conductas relacionadas con el egoísmo, individualismo, apatía, indiferencia, competitividad, egocentrismo y un falso entendimiento de la libertad absoluta. Antivalores que pueden promoverse dentro de la escuela de manera colateral a través de la EDH.

Dicho esto, es menester asumir, que el debate sobre la pertinencia o la relevancia de los DH dentro del currículum educativo es un hecho ambiguo, ya que se encuentran presentes sea que se quiera o no, a efecto de las políticas educativas internacionales. No obstante, la forma en la cual se hagan presentes en la escuela y la función que desempeñen como contenido académico está sujeta a la actividad docente, debe pasar por el filtro de su subjetividad y debe ser evaluada en función de las particularidades de la institución donde labora, de su grupo y de cada uno de sus estudiantes.

Para este fin, uno de los aspectos que puede modificar un maestro en torno a esta propuesta es la forma en la cual presenta el contenido, y la cual posibilita que sus estudiantes se acerquen al conocimiento. Frente al inexorable mandato internacional para una EDH, la reacción de un *buen* maestro, crítico, analítico, creativo, innovador, empático y responsable para con sus educandos, sería la de presentar los DH como una opción ética y como un contenido digno del mayor estudio posible, como un tema dispuesto de reflexión profunda y debate colectivo, mas no como una verdad absoluta e innegable.

Ahora bien, con la intención de declarar una mayor concreción en torno a los alcances de esta investigación, la respuesta a la pregunta motor de este escrito; ¿la EDH es una imposición moral? Se puede asumir que la esencia misma de los DH, entendidos como

una síntesis moral, es reduccionista y absoluta. Hecho que genera, que al menos en teoría, la EDH pueda ser considerada como una imposición moral. No obstante, la instrumentación didáctica de esta propuesta dentro de cada una de las escuelas juega un papel decisivo, con lo cual la respuesta a la pregunta varía, y puede ser tan diferente y única como la práctica docente de cada profesor; ya que, la amplitud de la brecha existente entre la teoría y praxis de la EDH será el factor determinante para concluir si en realidad es o no, una imposición moral en un contexto determinado.

A decir verdad, todo tipo de educación puede ser considerada como impositiva o no, de acuerdo a las condiciones de su práctica, según en entramado de relaciones interpersonales que se entretengan dentro del ambiente áulico, a raíz de las condiciones en las cuales se maneje la interacción y la dinámica del grupo en relación con la figura docente. Sin importar que de manera teórica se planteen otras intenciones, el profesor puede ser un totalitarista y un dictador frente a sus estudiantes, aun enseñando contenidos de emancipación y libertad.

Esto dependerá en gran parte de su relación con el grupo, la cual puede ser fría, impersonal e incluso solemne; sin embargo, debe estar plenamente caracterizada por el respeto. La obligación moral del profesor, su responsabilidad y su deber se centra más que nada en respetar a sus estudiantes de la manera más profunda y sincera posible en todas las dimensiones que constituyen su ser, respetar su conocimiento, sus sentimientos, sus creencias, sus miedos, sus necesidades, sus intereses, etc., e intentar que ese deber sea proyectado hacia los demás y a sí mismo.

Ahora bien, la idea general de la EDH en realidad sugiere las bases para una formación moral que puede ser bastante loable en la actualidad. Empero, para que una educación sustentada en el reconocimiento de principios fundamentales pueda ser llevada a la práctica de manera coherente, estos principios deben ser elegidos y consensuados por los miembros que conforman un grupo social de manera concreta y particular, con la finalidad de disminuir los anacronismos que pueden suscitarse de la trasmutación de principios elegidos en otro tiempo, en otras circunstancias y con otros actores educativos.

Toda propuesta educativa que se proponga plantear una ética sustentada en principios fundamentales debe considerar, que para que estos principios sean asimilados y respetados deben provenir del interior, y no del exterior del individuo, o de los individuos; es decir, que deben responder a las necesidades inmediatas de su realidad relativa. En el caso de los DH, habría que reflexionar cuál o cuáles son pertinentes y necesarios para cada situación y contexto en particular.

El hecho es bastante simple, aunque no es sencillo; ya que, para implementar cualquier plan de acción se deben considerar las condiciones actuales del contexto particular, con la finalidad de que el desarrollo de la misma no se torne en una educación imposible. Esto atiende a subsanar la desilusión y la impotencia que se pueden generar al apreciar que por más intentos realizados no se alcanzan los propósitos planteados. Trazar objetivos loables y alcanzables es de gran ayuda para la concreción de cualquier propuesta, aunque no es lo único que debe priorizarse.

Otra de las consignas necesarias para la implementación de una educación moral poco impositiva y basada en el reconocimiento de principios fundamentales es la de sensibilizar a los actores educativos involucrados en el proceso, sensibilizarlos ante los demás, ante las distintas lecturas de la realidad, y básicamente ante la diferencia, con la finalidad de que logren construir la empatía y la alteridad necesarias para negociar con el otro. Esta sensibilización se puede realizar a través del arte, como una mediación didáctica ética y estética indispensable para volver consciente a los educandos de las problemáticas del presente.

Esta sensibilización ha de posibilitar una mayor flexibilidad y apertura en la subjetividad de los actores educativos, aspecto que se verá reflejado en la construcción de un sistema de creencias morales basado en la negociación y el reconocimiento y respeto del otro. Asimismo, se debe reconocer la necesidad de tener acuerdos de convivencia consensuados dentro del terreno social, y el establecimiento del diálogo dentro de un grupo como una alternativa solución.

Por otro lado, la negociación y el establecimiento de máximas o principios éticos devenidos de las diferencias internas del mismo grupo pueden mejorar la dinámica del mismo de forma aislada. No obstante, esta cuestión no necesariamente incide en la

relación externa con otros grupos, y pese a que es prácticamente inevitable no realizar juicios de valor entre grupos, esta es un factor que también puede acarrear conflictos de imposición moral.

Por esta razón se puede asumir, que es válido no estar de acuerdo, pero esto no debe ser un acto concluyente, sino que debe tomar la responsabilidad ética de buscar el debate, de llegar a un consenso y de exponer las razones, las creencias o los motivos que impiden el llegar a un acuerdo. Sin embargo, también es válido no llegar a un acuerdo, y que la situación se mantenga en un simple intercambio de perspectivas de la realidad relativa, que no necesariamente se materialice en un contrato, como puntos de vista incompatibles, cuestión que sería difícil, mas no imposible.

Lo importante es, que la existencia ubicua de un falso ideal de civilización hace que los juicios de valor emanen de una perspectiva del deber ser basado en función de la utilidad y la verdad. Es decir, que en las relaciones intergrupales no es recomendable que se realice una intervención en función de un juicio externo al grupo, ya que aunque se conozcan los usos y costumbres propios de una población, en realidad siempre existirá una carencia en torno a la comprensión y la significación de las mismas en cada individuo, de manera que las relaciones interpersonales que se puedan suscitar dentro de un grupo sólo pueden ser juzgadas por los agentes que la viven.

De tal manera, que debe existir un respeto ante la diferencia, y debe evitar generalizar un deber ser existente en función de los ideales de civilización, justificado por una supuesta ignorancia, inutilidad, fanatismo, desconocimiento o enajenación de un grupo, así como cualquier otro tipo de marbete que refiera la idea de atraso o inferioridad. Sino que se debe otorgar un reconocimiento y un espacio a la diferencia, no como exclusión, sino como una forma de evitar la intrusión a un medio ajeno que subsiste bajo condiciones diferentes.

La interacción dentro de los distintos grupos sociales debe ser una cuestión particular, propia de los miembros del grupo, sobre los cuales recae la responsabilidad de su gobierno, de su educación, de su gestión, de su economía, de su moral, etc., la cual debe reflejar un estado de plena autonomía, ajena a la intervención exterior que juzgue,

valore y actúe en función de otras perspectivas que escapan de la dinámica concreta de determinado contexto.

Lo anterior quiere decir, que algunos de los aspectos más intrínsecos de una población pueden parecer contrarios o diferentes a los presentes a otra población similar; sin embargo, ninguna de las dos debe pretender modificar la tradición de la otra a razón de sus propias creencias, aunque éstas estén fundamentadas en la experiencia, la religión, la razón, la ciencia o el sentido común, todas igualmente válidas e igualmente enajenantes y dogmáticas desde cierta perspectiva. Ya que, la dinámica de los grupos deriva de su funcionalidad, y si algunos modelos de relaciones sociales han prevalecido a lo largo de los años es debido a que son funcionales y que satisfacen una necesidad interna para con el grupo.

El ejemplo más claro de esta idea se encuentra en la misma naturaleza, a efecto de que todo organismo existente sobre la faz tierra subsiste porque cumple una función específica, sin importar su aparente nimiedad o insignificancia. De esta forma, si un agente externo, en este caso, el hombre, basado en un criterio de valor moral juzgara a cualquier especie y la catalogara como *mala* a razón de asesinar a otra para subsistir como parte de la cadena alimenticia y de hecho se propusiera cazar a dicha especie hasta la extinción, lo único que estaría provocando sería un desequilibrio ecológico, y la consecuente extinción de otras especies.

Este paralelismo, aparentemente desligado del tema que atañe a esta investigación, en realidad refiere en gran parte el contenido final de la tesis e ilustra de una manera clara una situación persistente en el desarrollo social del individuo, ya que a veces puede ser imposible explicar un sistema de creencias particular desde una perspectiva científico-racional, y en parte es precisamente por eso que se llaman creencias; porque a pesar de que carecen de una explicación *lógica*, condicionan el actuar de una persona, para la cual estas creencias poseen una veracidad y fundamento indiscutible, hecho que es perfectamente loable.

El ambiente áulico, es un escenario que presenta una gran variedad de sistemas de creencias que convergen en un mismo espacio, no necesariamente de manera armónica; hecho que determina que la moral dominante juzgue constantemente y

demerite o anule a las otras creencias, al ser incompatibles o incomprensibles con otra visión de la realidad. De esta manera, el vínculo emocional que un niño puede experimentar en relación a un muñeco de peluche difícilmente será entendido por un agente externo al mundo de los niños, ya que no posee los mismos elementos simbólicos, lingüísticos y artísticos que él.

Es por esto, que el pedagogo también debe asumir las limitantes que posee como ser humano, y saber que pueden existir realidades morales que escapen a su entendimiento, y que pasen desapercibidas o inclusive que sean invisibles por completo para su mirada. Hecho que debe concluir en la necesidad de un estudio y una reflexión profunda, tanto de la realidad moral presentada, como de las condicionantes propias de su visión pedagógica; cuidadosamente articulados en un proceso caracterizado por un sentido permanente de respeto.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2012). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Acebal Monfort, L. (s.f.). *Programa mundial para la Educación en derechos humanos y plan de acción: 2005-2007*. Recuperado el 05 de 10 de 2016, de Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM : <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/5.pdf>
- Aristóteles. (2013). *Ética nicomaquea*. México: Porrúa.
- Aristóteles. (2013). *Política*. México: Porrúa.
- Barba, J. B. (1997). *Educación para los derechos humanos*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Beuchot, M. (1999). *Filosofía y derechos humanos*. México: Siglo XXI editores.
- Beuchot, M. (2015). *Derechos humanos. Historia y filosofía*. México: Fontarama.
- Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Burgoa, I. (1989). *Las garantías individuales*. México: Porrúa.
- Comenius, J. A. (2012). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (12 de Julio de 1993). *Declaración y programa de acción de Viena*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2016, de Naciones Unidas: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>
- Constitución Política Estados Unidos Mexicanos. (14 de Junio de 2016). *Instituto de investigaciones jurídicas*. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de Legislación Federal: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>
- Cortina, A. (1997). *Hacer reforma. La ética de la sociedad civil*. España: Anaya.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Durkheim, É. (2011). *La educación moral*. México: Colofón.
- Engels, F. (2013). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Madrid: Alianza Editorial.

- Escamilla, J., & De la Rosa, O. (2009). La praxis del pedagogo en la articulación entre derechos humanos y educación. En J. Escamilla Salazar, *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización* (págs. 55-66). México, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Espinosa y Montes, Á. R. (2009). De la relación entre ética, derechos humanos y la praxis pedagógica. En J. Escamilla Salazar, *Los derechos humanos y la educación. Una mirada en el contexto de la globalización* (págs. 67-88). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Foucault, M. (1988). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- Foucault, M. (2013). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores.
- Freinet, C. (1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona: LAIA.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freud, S. (2007). *El malestar en la cultura*. Barcelona: Folio.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- González, N. (2002). *Los derechos humanos en la historia*. México: Alfaomega.
- Gramsci, A. (1992). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Grass, J. (2002). *La educación de valores y virtudes*. México: Editorial Trillas.
- Habermas, J. (1990). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Ediciones Morata .
- Hegel, G. (2015). *Escritos pedagógicos* (Segunda ed.). México, México: FCE.
- Hegel, G. W. (1985). *Filosofía del derecho*. México: UNAM.
- Hegel, G. W. (2012). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- Heidegger, M. (1990). *Identidad y diferencia*. España: Anthopos.
- Hernández, M. T., & Fuentes, D. (1991). *Hacia una cultura de los derechos humanos*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Hume, D. (1994). *Ensayos políticos*. Madrid: Tecnos.

- Iturralde Guerrero, D. A. (Octubre de 2015). La incorporación de la educación en derechos humanos en América Latina: monitoreo y resultados. *Dfensor. Revista de Derechos Humanos*(10), 11-16.
- Kant, E. (2012). *Filosofía de la historia*. México: FCE.
- Kant, I. (2013). *Pedagogía* (Cuarta ed.). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Kant, I. (2013). *Pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Kant, M. (2013). *Crítica de la razón práctica*. México: Porrúa.
- Kant, M. (2013). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- Kohlberg, L. (1975). Desarrollo moral. En D. L. Sills, *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales* (págs. 222-232). Bilbao: Aguilar.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- Lipovetsky, G. (2000). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. España: Anagrama.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, España: Akal.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. España: Paidós educador.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maquiavelo, N. (1999). *El príncipe*. México: Porrúa.
- Montaigne, M. (2010). *La educación de los hijos*. Madrid: Veintisiete Letras.
- Montesquieu. (1984). *Del espíritu de las leyes*. Argentina: Heliasta.
- Mosca, J. J., & Pérez, L. (1994). *Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora*. México: CNDH.
- Naciones Unidas. (10 de Diciembre de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 22 de Junio de 2016, de Centro de Información de las Naciones Unidas: <http://www.cinu.mx/DeclaracionUniversalDeDerechosHumanos.pdf>
- Naciones Unidas. (24 de Diciembre de 1994). *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos*. Recuperado el 1 de Octubre de 2016, de Naciones Unidas: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/49/184>
- Naciones Unidas. (17 de Abril de 2001). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el 29 de Octubre de 2016, de UNICEF: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/01.pdf

- Naciones Unidas. (16 de Febrero de 2012). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado el 09 de Octubre de 2016, de Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHREducationTraining.aspx.aspx>
- Naciones Unidas. (4 de Agosto de 2014). *Programa mundial para la educación en derechos humanos. Plan de acción para la tercera etapa*. Recuperado el 16 de Octubre de 2016, de Oficina del Alto Comisionado de las Naciones para los derechos humanos: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/58/PDF/G1409958.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Recuperado el 01 de Octubre de 2016, de Oficina del alto comisionado para los derechos humanos: <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>
- Nietzsche, F. (2007). *Genealogía de la moral*. Madrid, España: Mestas ediciones.
- Núñez, S. (s.f.). *Cátedra UNESCO*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2016, de http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/04_Docentes_UdeO_ubicar_el_de_alumnos/Contenidos/Biblioteca/Educacion_DH/13.%20EDH_diversas_posibilidades.pdf
- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Graó.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Argentina: Paidós educador.
- Ribeiro, L. (2006). *Moral personal y compromiso colectivo. Reflexiones para una ideología emergente*. México: Plaza y Valdes Editores.
- Rousseau, J. J. (2012). *Del contrato social*. Madrid: Alianza editorial.
- Rousseau, J. J. (2014). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Russell, B. (2015). *Sobre educación. Especialmente en los años infantiles*. España: Austral.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Schopenhauer, A. (1988). *La libertad*. México: Ediciones Coyoacán.
- Skliar, C. (2012). *¿Y si el otro no estuvier ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Miño y Dávila editores.
- Spencer, H. (1983). *Ensayos sobre pedagogía*. España: Akal.
- Spinoza, B. (1977). *Ética. Demostrada según el orden geométrico*. México: FCE.

- Squella, A., & López, N. (2010). *Derechos humanos: ¿invento o descubrimiento?* Madrid: Fundación coloquio jurídico europeo.
- Stuart Mill, J. (1959). *Ensayo sobre la libertad*. México: José M. Cajica Jr.
- Tuvilla Rayo, J. (Octubre de 2015). Educación en derechos humanos y políticas públicas. *Dfensor. Revista de Derechos Humanos*(10), 4-9.
- UNESCO. (2006). *Programa mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. Nueva York y Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Programa mundial para la educación en derechos humanos. Segunda etapa*. Nueva York y Ginebra.
- Vattimo, G. (2004). *Nihilismo y emancipación. Ética, política, derecho*. España: Paidós Ibérica.
- Weber, M. (2001). *La ética proptestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.
- Wittgenstein, L. (1989). *Conferencia sobre ética*. España: Paidós.
- Wittgenstein, L. (2015). *Tractatus logico-philosophicus*. España: Alianza.