



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

**Facultad de Derecho
Facultad de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

**“EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y ÉTICA
DE LA ALTERIDAD. DISCUSIÓN Y PROPUESTA”**

T E S I S

para obtener el grado de

MAESTRO EN DERECHOS HUMANOS

presenta

Gerardo Donjuan López

Director de tesis

Dr. Ramón Manuel Pérez Martínez



Generación 2012-2014

San Luis Potosí, S.L.P., a noviembre de 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO PRIMERO SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS	9
1.1. Educación	9
1.2. Derechos humanos.....	14
1.3. Educación en derechos humanos	24
1.4. Fases en la educación en derechos humanos	30
CAPÍTULO SEGUNDO EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN	40
2.1. Artículo 13 del Protocolo de San Salvador (adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos Económicos, Sociales y Culturales”)	42
2.2. Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	49
2.3. Crítica al marco normativo jurídico del derecho humano a la educación	58
CAPÍTULO TERCERO PEDAGOGÍA CRÍTICA Y ÉTICA DE LA ALTERIDAD	63
3.1. Pedagogía crítica	63
3.2. Ética de la alteridad.....	69
3.2.1. El “otro” como fundamento de existencia.....	78
3.2.2. Educar para liberar	80
CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFÍA.....	97

INTRODUCCIÓN

La educación en derechos humanos representa una parte fundamental del propio derecho humano a la educación. Su objeto es proporcionar habilidades, herramientas y valores que permiten a los sujetos estar en posibilidad de conocer, adoptar, promover, prevenir y defender los derechos humanos. Se concibe como un proceso constante, sistemático y evolutivo, y por tanto requiere de adoptar valores, principios y categorías analíticas de la filosofía, la pedagogía y de los derechos humanos, tales como: la alteridad, la dialogicidad, la ética, la memoria colectiva y la búsqueda constante de producción y perpetuación de las distintas formas de vida, entre otras tantas. Su fin último es la convivencia social con sentido humanístico y democrático en armonía con el entorno.

En la época actual se presentan diversos retos para los seres humanos; se ha dejado atrás la capacidad de asombro ya que la ciencia y la técnica han logrado satisfactores increíbles para los seres humanos; sin embargo, la humanidad parece no estar preparada para tanto cambio efectuado de manera tan brusca como nunca antes en la historia. Dichos satisfactores siguen siendo una ilusión para la inmensa población del planeta, lo que provoca una distorsión de las nociones de democracia, justicia, igualdad, progreso. Por eso es ahora, en este momento histórico, cuando se requiere de manera urgente de la intervención de elementos que permitan que la humanidad se acerque a su lado más humano, que evolucione a la par de los avances científicos y tecnológicos. La educación, más que ningún otro factor de desarrollo, debe allegar herramientas suficientes a los individuos y grupos humanos para la solución de conflictos existenciales de diversos tipos y en distintos contextos. Tratar el tema educativo es entonces una necesidad imperativa, y por ellos, a partir de esta idea, se intenta delimitar el tema a la educación en derechos humanos para ofrecer un panorama de la importancia que reviste asumir la educación en derechos humanos desde la perspectiva de la ética de la alteridad.

Educación en derechos humanos representa integrar múltiples enfoques que caracterizan esta educación humanizadora, ya que en ella convergen diferentes perspectivas a saber: política, jurídica, histórica, ética, filosófica, pedagógica, etcétera. Habrá que armonizarlas en una mirada única y global, para tener una perspectiva más amplia y por ende con mayores posibilidades de cumplir con su objetivo, ya que entendemos que en la educación en derechos humanos no se trata sólo del propósito político de cumplir con los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales, ni tampoco de atender únicamente su aspecto didáctico, en cuanto a búsqueda de una estrategia de cumplimiento, sino que además se trata de un campo vivencial, en el cual se entiende que en su constitución de sujetos existentes éstos participan como actores sociales, y al interrelacionarse directamente educadores y educandos en el entorno social, se constituyen en sujetos esencialmente éticos.

Desde la perspectiva de la educación en derechos humanos, el contexto es un elemento primordial como punto de partida, puesto que es ahí donde están situados los individuos y es a través de la realidad cotidiana donde se forman las relaciones personales. De esta forma, el contenido y la finalidad de la educación en derechos humanos se abarca y se logra mediante el conocimiento y la promoción de los derechos humanos, en donde es importante allegar herramientas para el empoderamiento y concienciación de los individuos para que puedan estar en condiciones de defender y prevenir violaciones y realizar gestiones para hacer efectivos los derechos humanos y de esta manera lograr una transformación de su entorno, donde la experiencia democrática sea una constante.

Quienes estén involucrados en el tema de educación en derechos humanos no deben ser neutrales ante el contexto, ya que la indiferencia no puede llamarse educación transformadora ni educación en derechos humanos, puesto que se trata precisamente de lograr el perpetuo desarrollo de la potencialidad humana, mediante la educación transformadora, crítica y responsable. Entonces se justifica

el inicio de este análisis estableciendo lo que consiste la educación y analizarla como un fenómeno que es parte de un todo social que no puede analizarse ni comprenderse de manera aislada.

La presente tesis basa su trabajo conceptual y de investigación en abordar la génesis y evolución de la educación en derechos humanos, desde sus inicios en la pedagogía crítica, en el momento en que coinciden en Latinoamérica movimientos subversivos y guerrilleros en contra de gobiernos autoritarios, dictaduras o regímenes con simulación democrática, pasando por los instrumentos nacionales e internacionales que han institucionalizado este derecho social, en los cuales encontramos las características que debe tener la educación. Así mismo analizamos el fundamento filosófico de los derechos humanos desde la óptica de entender que éstos no son algo concluido ni cerrado, sino que constituyen un constante proceso plural que tiene por objeto la lucha por crear las condiciones necesarias para la producción y reproducción de la vida, sostenidas por pilares tales como: la libertad, la dignidad, la igualdad y la justicia. Además, nos aproximamos a un horizonte teórico-pedagógico basado en la ética de alteridad como un posibilitador de los educadores y educadoras que pretenden un cambio en el paradigma educativo por otro que busque concretar la tarea de educar humanísticamente.

Hacemos un esbozo del panorama educativo para con ello propiciar la idea de lo trascendente que resulta analizar la manera en que se está procediendo frente a los retos que la época actual presenta, esto tiene una trascendencia mayor pues se puede concluir que todos los esfuerzos por lograr los fines de la educación son inoperantes, en virtud de estar enfocando el problema sobre aspectos burocráticos y políticos, en procedimientos de evaluación y preponderando la eficiencia del aparato-sistema, a diferencia de un enfoque que privilegie la concientización del humanismo que debe prevalecer en todo lo que atañe a la cuestión educativa.

Por ello, el tema fundamental en este trabajo se centra en la relación de responsabilidad que existe en la convivencia social y que en el tema educativo se convierte en un pilar, pues atendemos a nuestra responsabilidad como actores ya sea educadores o educandos, y éste es el eje pedagógico. Por su parte, la relación de alteridad se entiende como el responder por el otro que clama por algo, de tal manera que las injusticias y las violaciones a derechos humanos tienen responsables directos, pero a la vez nos hace responsables a todos, desde nuestra indiferencia hasta la lucha constante por el cambio de los esquemas culturales, o el reclamo por el sufrimiento ajeno.

En el sentido amplio y pluridimensional de que hablamos, se entiende la educación en derechos humanos más allá del aspecto formal, si bien la legislación nacional e internacional la plantea como un factor clave para el establecimiento de mejores relaciones humanas, también lo es que el enfoque que presentamos se complementa con otros conceptos como pedagogía crítica, educación no formal y ética de la alteridad, de igual manera entendemos los derechos humanos desde la postura crítica, que tiene como eje fundante la producción y reproducción de la vida.

Entonces es indispensable replantearse qué clase de idea concebimos cuando nos referimos a educación. También replantearse la verdadera repercusión que tiene una educación mal enfocada, por ello, es absolutamente urgente precisar si la educación impartida por el Estado, en lugar de cumplir su objetivo esencial, provoca individuos que sienten repulsión hacia la escuela y que rehúyen al conocimiento y al aprendizaje, si las maneras de evaluar, son efectivas o sólo producen seres estigmatizados y relegados por no cumplir con el estándar diseñado para un sistema con pretensiones claramente capitalistas o de mercado, y que condena a las personas a los trabajos más ínfimos en caso de no encuadrar en su perfil de seres educados y adaptados a su propio sistema.

En este caso, el contexto (la multiplicidad y complejidad de elementos culturales, sociales, políticos, económicos, tecnológicos, etcétera) que rodea al individuo es esencial en el presente estudio, ya que permite analizar el hecho educativo desde una perspectiva del presente y con las particularidades que reviste el entorno social y personal del individuo, sin menospreciar los elementos comunes que encontramos en el tiempo y espacio, desde el análisis de los educadores clásicos y contemporáneos, la escuela de Frankfurt, y la pedagogía crítica y la clásica.

Precisamente la hipótesis del presente trabajo se basa en la interdependencia que existe entre la ética de la alteridad y la educación en derechos humanos como un principio desde el cual se puede no sólo concretar lo establecido en los instrumentos jurídicos, sino que sostiene valores y principios que rebasan el planteamiento jurídico hasta la misma inspiración de los pueblos inmersos en sus necesidades cotidianas, elevando así el debate puramente instrumental, formal y positivista al plano contextual, material, espiritual y práxico de los individuos y los pueblos.

La profunda repercusión que tienen los avances en materia jurídica, es el tema de análisis en el segundo capítulo; también lo es la crítica que se hace al todavía reducido criterio de la legislación, que invisibiliza individuos, grupos y formas de vida que no caben en su concepción, condenándolos a permanecer al margen de la ley o de facto en la ilegalidad, ello no es en esencia tema de esta investigación, ya que la finalidad de los trabajos relacionados con los dispositivos jurídicos es más bien un diagnóstico o informes de la funcionalidad de las políticas públicas; sin embargo, se incluyen en el presente trabajo ya que arrojan importantes herramientas teórico-conceptuales que contribuyen en gran medida al análisis del tema pues nos aproximan a los planes de acción, políticas públicas, espíritu de la ley, estrategias pedagógicas, informes y declaraciones que se llevan a cabo por los organismos públicos o por asociaciones civiles.

Si bien para la mayoría de quienes han analizado el campo educativo, el reto consiste en garantizar este derecho al mayor número de personas, es decir, lograr la cobertura total y que toda la población tenga acceso a la educación mínima básica, el presente proyecto se basa más bien en la premisa de la inoperancia del acceso a la educación, y si no existe la posibilidad de que las personas que ya tienen acceso puedan ser sujetos de desarrollo que como es el fin mismo de la educación, o los elementos existentes para cumplir con este Derecho Humano, están viciados y reproducen paradigmas que en lugar de beneficiar pueden llegar a ser contrarios a las necesidades de la sociedad y el individuo.

La legislación es un excelente sustento para poder ejercer nuestras potestades aunque también es un medio por el cual el sistema vigente reprime las subjetividades emergentes en pos del bien común o del mantenimiento del estado de derecho, por ello es que se debe hacer especial énfasis en la manera en que quedan plasmados los derechos. En el caso del presente trabajo, hacemos un análisis del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y del artículo 13 del Protocolo de San Salvador (adicional a la Convención Americana sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales”) que versan sobre el derecho humano a la educación. Se pretende mostrar también o que existen nuevas maneras y alternativas en las cuales el individuo puede realizar su vida integral y armoniosa como ente grupal y social, así como también como sujeto participativo en su entorno cultural, social y ambiental.

En el tercer capítulo se retoma el horizonte teórico-pedagógico, los aspectos que deben integrarse para establecer una relación dialogal, cuestión básica para las relaciones sociales y en especial pedagógicas ya que mediante la dialogicidad puede el sujeto concientizarse en cuanto a su situación de opresión como miembro de una sociedad, de tal manera que esté en aptitud de trascender su entorno y liberarse en el propio instante en que libera, en este sentido el ser del otro -categoría de la alteridad- esencial en el proceso dialógico, ayuda en el

encuentro de asumir en conjunto el panorama concreto de desigualdad social y violencia que se vive de manera común.

Los derechos humanos representan para la gran mayoría de los habitantes del planeta tan sólo una ilusión, habrá que preguntarle a los niños del África Subsahariana lo que para ellos representa el derecho a la alimentación, o a los niños en situación de calle en la Ciudad de México habrá que hablarles de derechos laborales, de su derecho a la educación o al entorno adecuado para la realización plena, a los indígenas sobre su derecho a autodeterminarse, y un sin número de casos en los que la realidad rebasa nuestras posibilidades de análisis.

Este trabajo expositivo, pretende evidenciar la urgente necesidad de la relación dialogal en la sociedad y más en el campo educativo como pilar para el desarrollo de los seres humanos y el mejoramiento de la interrelación cotidiana entre los individuos y entre los grupos con su medioambiente; el encuentro con el otro traza un puente para llegar a un nosotros, sin perder nuestra esencia y sin pretender una imposición al otro: el horizonte dialogal que se expone es contrario a la extensión cultural. Insistimos en que el direccionante de la lucha por los derechos humanos no puede reducirse al ámbito jurídico, retórico, filosófico, pedagógico, ideológico, pues debe asumirse como fundamentalmente práxico, vivencial en el encuentro concreto con la realidad del otro, es decir, es sustancialmente ético. Cada vez son más comunes las investigaciones en educación en derechos humanos que buscan llevar los desarrollos teóricos al campo de la experiencia escolar y la práctica cotidiana, así como insertarse en el ámbito institucional.

Hemos dicho entonces que nuestro estudio es un intento por llevar el debate teórico hacia un terreno más elevado que no sólo se ocupe del “cómo” enseñar en derechos humanos, sino que también incluya un “por qué” y un “para qué”.

Educación, derechos humanos, el derecho humano a la educación, educación en derechos humanos, ética, alteridad, ética de la alteridad, pedagogía crítica,

dialogicidad, la otredad, instrumento jurídico, son los términos que guían el desarrollo de este trabajo.

CAPÍTULO PRIMERO SOBRE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

1.1. Educación

Se debe tener como base para el análisis conceptual y del discurso, el punto de vista metodológico y teórico, ya que este enfoque ofrece herramientas precisas que permiten abordar la construcción de saberes científicos y disciplinarios; de esta manera iniciamos la presente investigación a partir de la revisión de los autores considerados como clásicos del pensamiento educativo. Para acotar tan extenso tema, solamente se enfatizan elementos que se han conjugado en el transcurrir de la historia de la educación, igualmente se limita el espacio temporal a partir del siglo de Las Luces (siglo XVIII) pues en este periodo se gesta cierta forma de la pedagogía y de las ciencias de la educación junto con otras ciencias humanas,¹ hasta el arribo de las teorías pedagógicas contemporáneas.

En este sentido, destacamos que en la discusión clásica de la educación encontramos tres aspectos que constituyen los principales ejes temáticos del debate: su delimitación disciplinaria, su científicidad y su concepción. El tercer eje es el que se retoma para este trabajo, señalando que si bien el tratamiento sobre el concepto de educación es común a todos los autores, no es igual al de pedagogía que se encuentra en la etapa de búsqueda de sistematización y

¹ Fernando De Acevedo (1973) escribe: Procurando establecer las bases de una verdadera ciencia de la educación, Émile Durkheim (1858-1917) —y con él todos los que estudiaron objetivamente ese nuevo orden de hechos— comprobó que el fenómeno de la educación se produce en todos los grupos sociales, manifestándose además, en estado difuso en las sociedades de tipo primitivo. La educación que se revela “como una preocupación constante de transmitir a la nueva generación los bienes intelectuales y morales acumulados por las generaciones anteriores”, antes de concentrarse en órganos especiales (escuelas) se presenta difusa en otras funciones de la vida social, tomando ya en las sociedades primitivas formas embrionarias o rudimentarias de organización en las series de “iniciaciones” de los adolescentes a la vida de los adultos. Pero por muy distinto que pueda parecer el estado amorfo (educación asistemática y difusa) que le precede, el régimen institucional (función concentrada y organizada) surgió directamente de él y coexiste con él, aún en las sociedades más avanzadas en que esa difusión se atenúa sin dejar nunca de existir”.

teorización científica de la educación y, en este sentido, es Kant (1724-1804) quien anticipa a Émile Durkheim y a John Dewey (1859-1952).

Es importante subrayar que el objeto de estudio del presente trabajo es la educación en derechos humanos, vista como un proceso gestado y desarrollado principalmente en América Latina en el siglo XX, y la ética de la alteridad considerada como una propuesta de vinculación que permite desarrollar los objetivos de la primera. Sin embargo, no puede dejarse a un lado, el abordaje de los autores clásicos occidentales, que con su teorización pedagógica y su desarrollo conceptual han contribuido al campo pedagógico contemporáneo. En la historia de la educación de occidente, desde los precursores de la antigüedad clásica, pasando el largo trecho de las reformas político religiosas, hasta las definiciones científicas de la pedagogía y las nuevas propuestas contemporáneas se precisa de precursores que con su pensamiento, enfoques, proyectos y contextos han contribuido a la formación y evolución de las cosmovisiones que sobre educación han surgido:

Ninguna revolución, ninguna voluntad individual implantaron la escuela. Le dio origen una evolución lenta, que se remonta a las más antiguas civilizaciones. Si examinamos las fuerzas creadoras que, concentrando la función pedagógica en campos especiales con agentes y medios propios, le dieron una nueva vitalidad y un nuevo aspecto, encontramos dos principales: una, esencialmente cultural: la acumulación y el enriquecimiento de los bienes intelectuales que se transmiten de una generación a otra generación, y la otra, que es esencialmente social: la especialización creciente, la división del trabajo social, “que contribuye a un conocimiento del progreso desde que va acompañada por una centralización proporcionada”. (de Azevedo, 1973 , pág. 147).

De esta manera, Rousseau (1712-1778) podría considerarse un opositor a la educación verbal y la disciplina férrea de las teorías clásicas y, por sus intuiciones, un precursor de los nuevos modelos educativos del siglo XX y XXI. Sin duda, Rousseau ha entrevisto que cada etapa tiene sus peculiaridades: “cada edad tiene sus recursos”, que “el niño tiene sus formas propias de ver, pensar y sentir”; sin duda también ha demostrado elocuentemente que no se aprende nada si no es mediante una conquista activa y que el alumno debe reinventar la ciencia en lugar

de repetirla mediante fórmulas verbales; también ha sido él quien ha dado este consejo que ha retomado Jean Piaget: “Empezad por estudiar a vuestros alumnos, porque seguramente no los conocéis lo suficiente” (Piaget, 1983).

Sin embargo para Piaget, aun cuando éstas son meras nociones, tuvieron repercusiones en los continuadores de Rousseau al trasladarlas a la sistematización y la observación objetiva convirtiéndolas en un punto de inspiración para los nuevos métodos educativos. “Se trata de Pestalozzi (1749-1827), discípulo de Rousseau, y Friable (1782-1852), discípulo de Pestalozzi” en sus prácticas en el Instituto Yverdon, quienes propiciaron la actividad espontánea de los alumnos, un carácter peculiar en los maestros “(antes compañeros entrañables de mayor edad que jefes)”, y dieron un sentido experimental a la escuela, lo cual representa una corrección a la idea central de Rousseau, ya que Pestalozzi propone la escuela como una auténtica sociedad en la que es suficiente con el sentido de las normas de cooperación y las responsabilidades, esto basta para educar en una escuela donde la inquietud provocaba la ayuda entre los escolares en sus investigaciones para propiciar la enseñanza mutua.

Este tipo de escuela, sin embargo, es muy diferente de las concepciones y métodos nuevos de la pedagogía y, si bien Piaget resalta la trascendencia de Rousseau y sus sucesores, también apunta las deficiencias de la postura rousiana, “lo que faltaba al roussonianismo para engendrar una pedagogía científica era una psicología del desarrollo mental”. En este sentido podemos afirmar la ausencia en los estudios de Piaget del necesario vínculo que se puede establecer entre Rousseau y la escuela de Frankfurt especialmente con Horkheimer y Adorno.

Jean Piaget resalta que la idea fundamental de Rousseau “sobre la excelencia de la naturaleza y la perversión de la sociedad” funciona como una quimera que apunta a una pedagogía de detallada agudeza y una anticipación de “métodos nuevos” para educar (según pudimos constatar en los aforismos de Rousseau

anotados con anterioridad). La nueva idea que rechaza el pensamiento de Rousseau, sin embargo, se relaciona con el antinaturalismo como categoría moderna y con la razón instrumental, donde el hombre termina esclavo de su propia creación cultural.

El conjunto de seres humanos y sus bases culturales pueden verse como un todo y la educación como parte importante de ese conjunto, por ello, no puede estudiarse más que conjuntamente con todas las demás manifestaciones culturales de ese grupo social; de este modo, no es posible aislar el fenómeno educativo ya que su finalidad es cohesionar y perpetuar las relaciones y las instituciones sociales.

La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros que desaparecen de la vida del grupo, la vida social no podría sobrevivir. (Dewey, 2004).

En este sentido, en todos los grupos humanos ha existido la educación; sin embargo es menester señalar que frecuentemente se confunde el concepto “educación” con “escuela” y, si bien en la definición de ambos podemos encontrar elementos comunes, como el ser en esencia transmisores de conocimientos, “es imprescindible dejar bien claro que esa transmisión se realiza por una gran diversidad de medios y se halla perfectamente asegurada antes de concentrarse en formas institucionales específicas” (de Azevedo, 1973: 92). De esta manera, el concepto de educación es mucho más amplio que el de escuela. Por su propia naturaleza, la educación es la preparación de los individuos para establecer las condiciones necesarias en la perpetuación de la sociedad, a través de la transmisión de la cultura “y esto sucede no solamente en la familia y en la escuela, sino también en la iglesia y en la oficina, en el cuartel y en el teatro, y con todos los medios de transmisión de ideas y sugerencias: por la palabra, por la imagen y por el ejemplo” (de Azevedo, 1973: 92). Así pues, cuando hablamos de educación nos referimos a una “pedagogía” que no está delimitada en forma alguna a una

institución o sistema determinado por lo que coincidimos con la siguiente definición de Dewey: “La suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social pequeño o grande transmite su capacidad adquirida y sus propósitos, con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo” (cit. en de Azevedo, *ídem*). En suma, la educación en su amplia acepción debe tratarse como un hecho social y por ello el medio social debe estar vinculado complejamente con la naturaleza del fenómeno educativo que quiera analizarse.

Algunas de estas formulaciones siguen estando en la base de los posicionamientos modernos; así llegamos a encontrar que la educación (institucionalizada) tal como la conocemos nace en un mundo positivista e industrial en Europa, específicamente en Prusia, donde se buscaban resultados palpables, se aplicaban leyes generales y, en el caso particular del enciclopedismo francés, en medio del cambio que representa la revolución, se toma en cuenta en el sistema contractualista, estatalista e individualista el aspecto de la educación general para todos, pretendiendo no un ciudadano, sino un súbdito obediente al contrato social y al Estado por medio de la educación uniforme. Al respecto, Henry Giroux, nos dice:

“En las versiones conservadoras y liberales de la educación la teoría ha sido firmemente atrincherada en la lógica de la relacionalidad tecnocrática y anclada en un discurso que encuentra su expresión fundamental en el intento de encontrar principios universales de la educación que están cimentados en el *ethos* del instrumentalismo o del individualismo al servicio propio (Giroux, 2004: 22).

Estos modelos, semejantes en esencia, son reproducidos por algunos otros estados europeos nacientes; dentro de ellos, hay ejemplos que bajo este esquema llegan a la postre a desarrollar núcleos de una ideología de xenofobia y nacionalismo extremo. Tienden a formar personas como si fueran un proceso de manufactura, diseñados de la misma manera, con patrones de conducta similares, separando a los niños por generaciones, en grados escolares. En estos sistemas educativos, los profesores entonces son funcionarios estatales a las órdenes del

poder administrativo que les ordena lo que deben enseñar y cómo deben enseñarlo. A este modelo se le conoce como taylorista debido a su semejanza con el que fue utilizado en la industria, y luego se trasladó a la escuela y al ejército de muchos países occidentales. Sobre este modelo, el pedagogo Peter McLaren apunta:

Los estudiantes desarrollan en las aulas un estilo cognoscitivo mecanicista que parece por momentos una cadena de montaje inoxidable de Henry Ford. Los capataces, los administradores y los “especialistas del conocimiento” tanto en el nivel estatal como local han instruido a los maestros para que segmenten la conducta, midan la actividad social en términos de “entradas” y “salidas” y reduzcan seres humanos a impresiones [de] computadoras” (McLaren, 2005, pág. 317).

De esta manera, se busca llegar a una comprensión, análisis y entendimiento satisfactorio del pasado social para remitir esas concepciones y pretender que nos arroje elementos sólidos que sustenten teorías y para establecer mejores condiciones en el presente y en un mejor futuro.

1.2. Derechos humanos

Cuando intentamos un acercamiento a los derechos humanos, lo hacemos desde diferentes posibilidades y ámbitos: filosófico, jurídico-normativo, histórico, semántico, antropológico: “los derechos humanos constituyen un concepto que se predica análogamente sobre distintas realidades; o, usando términos de Wittgenstein “es un concepto que interviene en diferentes forma de vida”. El concepto que de ello obtenemos depende de la relación con la actividad humana a la cual lo vinculamos, “es decir, el concepto “derechos humanos” interviene en distintas actividades humanas, las cuales lo dotan de significado” (Rosillo, 2011). Aquí, la pretensión es tomar como punto de partida la educación en y para los derechos humanos y, en este inicio de reflexión, leemos la problemática que representa el cómo y el porqué de la educación en derechos humanos (EDH), posicionándonos en una relación entre los derechos humanos y la ética de la alteridad.

Para ello, es necesario adoptar una concepción de los derechos humanos, tomando en cuenta que no se trata de postular indiscriminadamente una determinada significación que dependa equívocamente de la realidad desde la cual se analiza, más bien entender que existe una estrecha conexión entre los enfoques y que éstos alimentan la propia definición. Al decir de Rosillo:

Se trata de praxis humanas que no se excluyen sino que, al contrario, su complementariedad es necesaria. Si se trata de promover la dignidad de la persona, se deben considerar las distintas “formas de vida” donde participan derechos humanos. La praxis humana a favor de estos derechos requiere de una reflexión filosófica que dé cuenta de los derechos humanos y permita su mejor comprensión; de las acciones políticas y pedagógicas que los realicen en el ámbito social y de los instrumentos sociales que los hagan operativos (Rosillo, 2011).

En efecto, hay que acudir a las distintas praxis para entender derechos humanos como un fenómeno político: sostenidos, producidos y renovados constantemente por los seres humanos concretos, en un contexto socio-político-histórico determinado. La reflexión sobre esta concepción es amplia, sin embargo, proponemos tres posturas que más que definir nos ayudan a delimitar los derechos humanos, por ello coincidimos con la primera definición que nos ofrece Sánchez Rubio: “Conjunto de tramas y prácticas sociales, culturales, simbólicas e institucionales, tanto jurídicas como no jurídicas que reaccionan contra los excesos de cualquier tipo de poder y en todo lugar y momento en donde se les impide a los seres humanos instituirse como sujetos” (Sánchez Rubio, 2008). Esta delimitación nos ayuda porque es un acercamiento a la reivindicación de las víctimas desde su propio contexto y nos permite seguir una pauta para buscar el modelo pedagógico y la estructura educativa que pueda servir a la enseñanza de los derechos humanos conceptuados de esta manera.

Acudimos también a la definición de derechos humanos de Antonio Salamanca citada por Rosillo (2011), entendidos como “la formulación jurídica de la obligación que tiene la comunidad de satisfacer las necesidades materiales del pueblo para producir y reproducir su vida”. Esta concepción parte de una complejidad histórica

social contrastante que condensa una sensibilidad crítica y liberadora a favor de la existencia digna de todos los seres humanos y en oposición a cualquier manifestación de violencia o enajenación. David Sánchez Rubio lo menciona de esta manera:

Hay que apostar por la articulación de una concepción compleja, integral y solidaria de los derechos humanos que no sea mercado-céntrica, formal, abstracta individualista, sino abierta y vinculada a los *procesos de lucha*, (sociales, económicos, culturales, políticos y jurídicos), mediante los cuales los seres humanos y las colectividades reivindican su particular concepción de dignidad (Sánchez Rubio, Herencia, recreaciones, cuidados, entornos y espacios comunes y/o locales, 2008).

Es de esta manera que se debe entender el concepto derechos humanos: como fenómeno político-histórico-social, “[...] partiendo de la idea [de] que los derechos humanos no son algo dado, sino que son procesos culturales que crean las condiciones necesarias para implementar la producción de la vida, a través de la igualdad y la libertad” (Rosillo, 2011). Lo anterior nos da la pauta para entender que existen diferentes tipos de praxis, algunas de ellas no son liberadoras, ni emancipadoras, por el contrario, son portadoras de opresión y contrarias a la vida, por ello nos parece importante rescatar que la praxis que busca esencialmente los derechos humanos, desde nuestra concepción, es aquella que le permite al individuo desarrollar toda su potencialidad humana, pero como principio fundamental para tener la posibilidad material e intelectual de desarrollar, producir y reproducir su vida.

Así mismo, acudimos a lo que escribe Joaquín Herrera (citado por Alejandro Rosillo), quien ofrece una definición puntual de los derechos humanos al escribir que “supondrían la institución o puesta en marcha de procesos de lucha por la dignidad”. En seguida define derechos humanos desde un plano político como “los resultados de los procesos de lucha antagonista que se han dado contra la expansión material y la generalización ideológica del sistema de relaciones impuesto por los procesos de acumulación de capital”. Y por último, lo hace en un sentido social, como “el resultado de luchas sociales y colectivas que tienden a la

construcción de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que permitan el empoderamiento de todos y todas para poder luchar plural y diferenciadamente por una vida digna de ser vivida” (Rosillo, 2011, págs. 48-49).

En efecto, el abordaje de los derechos humanos desde esta perspectiva, resulta verdaderamente útil para delimitar el posicionamiento desde el cual se desarrolla este trabajo. De esta manera, se puede desembocar en un concepto de derechos humanos alternativo al del discurso hegemónico, y además, nos permite evidenciar la referencia a la lucha subjetiva y su entramado de avances, retrocesos, pugnas, complejidades y contradicciones. También permite la contextualización del propio fenómeno jurídico, político, social, por ello es que: “asumimos que derechos humanos son un conjunto de procesos sociales, económicos, normativos, políticos y culturales que abren y consolidan —desde el «reconocimiento», la «transferencia del poder» y la «mediación jurídica»— espacios de lucha por la particular concepción de la dignidad humana” (Solórzano, 2008, pág. 75).

Así, lo que se entiende por derechos humanos, para los fines de este trabajo, implica un examen crítico y un posicionamiento desde “el fundamento” del concepto mencionado y tomar en cuenta que “la designación de un fundamento de los entes, en este caso los derechos humanos, no es unívoca en la historia del pensamiento filosófico, ni tampoco lo que debería entenderse por y practicarse por derechos humanos lo es para los analistas del derecho, jurisconsultos, críticos del lenguaje o sistemas normativos” (Gallardo, 2008, pág. 77). Para Helio Gallardo hay dos formas de percibir el concepto “fundamento” según la tradición filosófica. Aquí se recoge la que ha de tomarse para continuar en este ejercicio:

[...] fundamento entendido como articulación de condiciones para su efectualización, está en, o es, la formación social moderna y las conflictividades que ella genera, reproduce o resuelve. En este sentido la noción de fundamento se liga con la categoría de *matriz*. La matriz (fundamento) de derechos humanos es el despliegue de las formas conflictivas de sociabilidad que constituyen sociohistóricamente, las formaciones sociales modernas (Gallardo, 2008).

Por ello, la cuestión del fundamento de los derechos humanos es de naturaleza filosófica y la realidad normativa tiene un punto de partida en este “fundamento” cuyo concepto requiere entonces de un examen crítico. Helio Gallardo distingue al menos dos diversas maneras filosóficas de la concepción de “fundamento”: una en la que sigue a Aristóteles, la cual designa la causa, que responde a la pregunta del porqué de la razón de las cosas, y en la segunda se refiere a Leibniz con la concepción moderna del fundamento, a la cual llamó, principio de razón suficiente. Ésta se contrapone a la primera, en tanto que, en su argumento, los filósofos pueden optar por dar o no dar razones últimas, con lo cual no hay causa, sino sólo contingencia.

En lo que se refiere a “la” causa última siguiendo a Helio Gallardo, se trata de una visión metafísica: “el “fundamento” se posiciona como causa necesaria (explicación y justificación/legitimación racional de la cosa de la que es causa)”. En esta postura pueden filosóficamente tenerse como causa última diversos entes, empero este ente, cualquiera que sea, se torna omnipotente, puesto que es causa en sí, por lo que en tanto hechos por otro, los seres humanos le deben su naturaleza. Esto presupone un inconveniente para esta categoría de fundamento, pues es en la experiencia humana donde el ente sujeta al poder unilateralmente al sujeto. Ahí entonces se da un orden absoluto o causa última y se pierde la relacionalidad humana.

No existe ningún problema particular (religioso, emocional e institucional) en entender así este *otro*, pero conceptualmente torna no factibles derechos humanos en tanto capacidades ante cualquier Otro (el Estado, el mercado, la institución clerical... o dios), de modo que esta manera de entender el fundamento (absoluto) para derechos humanos como su Causa, resulta inviable (Gallardo, 2008).

En tanto, continuando con la exposición de Gallardo, la otra visión de fundamento como principio de razón suficiente, lo determina como “algo necesario o como algo

condicionado y posible y también como algo condicionado o probable”, en contraposición al enfoque naturalista del fundamento absoluto innato al ser humano, se encuentran las producciones socio-culturales de la relacionalidad social que defiende la postura contingente: “es en estas producciones donde debe buscarse el fundamento”, es decir, que el fundamento es producto de la interacción social, de las formas conflictivas de sociabilidad de los seres humanos constituidos sociohistóricamente y que obedece a la posibilidad de reconocimiento de la producción de singularidades, de lo nuevo, de la diferencia.

Es importante señalar que esta posibilidad de fundamento desde la contingencia, no se debe percibir como relativismo, más bien como un entender la responsabilidad humana desde su aspecto sociohistórico, desde la posibilidad de establecer su propia estructura de conducta y de esta manera su esquema de fundamento del orden jurídico entendido así, pero conjuntamente con las posibilidades étnicas y antropológicas, pero sobre todo de la propia y concreta experiencia y responsabilidad humana, es decir, desde el panorama sociohistórico del sujeto que sufre la opresión.

Presentarla de esta manera tiene la posibilidad de evidenciar los intereses ocultos que la hegemonía tiene al asumir el fundamento absoluto, ya que este poder busca su perpetuación y encontrará irremediabilmente argumentos suficientes para validar su postura universalista. Así lo escribió Federico Engels:

Con este régimen como base, la civilización ha realizado cosas de las que dista muchísimo de ser capaz la antigua civilización gentilicia. Pero las ha llevado a cabo poniendo en movimiento los impulsos y pasiones más viles de los hombres y a costa de sus mejores disposiciones. La codicia más vulgar ha sido la fuerza motriz de la civilización desde sus primeros días hasta hoy; su único objetivo, su objetivo determinante es la riqueza, otra vez la riqueza y siempre la riqueza, pero no la de la sociedad, sino la de tal o cual miserable individuo. Si a pesar de eso han correspondido a la civilización el desarrollo creciente de la ciencia y reiterados periodos del más opulento esplendor del arte, sólo han acontecido así porque sin ellos hubieran sido imposibles, en toda su plenitud, las actuales realizaciones en la acumulación de riquezas (Engels, S.F., pág. 160).

Por otra parte, no hace falta eludir el cuestionamiento, análisis o reflexión del fundamento de derechos humanos, a la manera de Bobbio quien afirma que el fundamento absoluto y su investigación resulta por demás estéril, puesto que lo considera como mera ilusión y como tal, se evidencia que siempre se llegará a él (fundamento) por medio del racionalismo, cuyos argumentos harán innegable el encuentro del absoluto, y por ello la importancia de la investigación del fundamento. Pretender que toda “investigación sobre el fundamento” genera la ilusión del fundamento absoluto es también perder la oportunidad de que se evidencie la ilegitimidad del poder-saber, y este escepticismo termina siendo tanto o más funcional a los intereses del poder-saber, pues desarma cualquier intento crítico (Solórzano, 2008).

(Zuñiga, 2011) En este sentido la pretensión de un fundamento absoluto, se acerca a la lógica del poder político económico de la modernidad, en tanto el poder requiere para sus fines reproducir sus medios de dominación. De igual manera soslayar la cuestión del fundamento se considera, a decir de Solórzano, un posicionamiento antropológico, ontológico y gnoseológico, con tendencias marcadamente dogmáticas, lo cual es, como se ha dicho, bastante útil para establecer el derecho como un medio de producción y reproducción del poder hegemónico, sin embargo, dañinos para las personas que no entran en la concepción de humano, los que no están reconocidos o considerados como tal por el sistema político, los excluidos, los marginados, los que Engels llama “negados”:

Pero eso no debe ser. Lo que es bueno para la clase dominante, debe ser bueno para la sociedad con la cual se identifica aquella. Por ello cuanto más progresa la civilización, más obligada se ve a cubrir con el manto de la caridad los males que ha creado fatalmente, a pintarlos de color de rosa o a negarlos. En una palabra, introduce una hipocresía convencional que no conocían las primitivas formas de la sociedad ni aún los primitivos grados de la civilización, y que llega a su cima en la declaración: la explotación de la clase oprimida es ejercida por la clase explotadora exclusiva y únicamente en beneficio de la clase explotada; y si esta última no lo reconoce así hasta que se muestra rebelde, esto constituye por su parte la más

negra ingratitud hacia sus bienhechores, los miembros de la clase explotadora (Engels, S.F., pág. 161).²

Partir desde otra base de categorías representa el replanteamiento de los conceptos de política, economía, sociedad, Estado y en consecuencia una nueva concepción de los Derechos Humanos, del mundo jurídico en general, ya que nos encontramos con una diversidad de argumentos, una pluralidad dentro de un mundo plural.

No se puede negar el gran aporte de la tradición de los Derechos Humanos del viejo continente, pero también es indudable que muchos de los enfoques que vierten la concepción europea sobre estos Derechos, no encajan con la situación imperante en Latinoamérica. Es por ello que se hace necesario una nueva perspectiva que permita el análisis de los fenómenos desde los tratadistas de los derechos humanos en nuestro continente sur, seguidores de la crítica y el pluralismo jurídico y quienes analizan la perspectiva de los pensadores que hicieron una ardua lucha por los derechos de los indígenas durante el periodo de conquista y que hasta la fecha es la base estructural de nuestra tradición de Derechos Humanos. Sobre esta cuestión, es necesario considerar los trabajos del Dr. Jesús Antonio de la Torre Rangel cuya profundidad lo han convertido en un experto a quien acudir para sustentar cualquier argumento sobre el particular tema del iusnaturalismo y los aportes de esta tradición a los Derechos Humanos. Por ello es que presentamos algunas de sus reflexiones.

Dentro de este breve apunte podemos establecer sin duda que las contribuciones a la fundamentación de los derechos humanos desde la perspectiva de este especialista, nos brindan nuevas esperanzas con su enfoque, el cual permite encontrar la posibilidad de nuevas vías de convivencia social desde la praxis del pueblo en su lucha por su derecho y por su justicia, no necesariamente desde el

² “El problema del universalismo es que llega, se impone y arrasa”, Comenta el Doctor Norman J. Solórzano en el marco de la clase “teoría crítica” de la Maestría en derechos humanos, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, S.L.P. Septiembre de 2013.

derecho positivo dominante, sino en algo que le sobrepasa por su carácter de necesario y no contingente, como el caso del derecho positivado, ya que al parecer de esta humilde voz, el derecho positivado es necesario sólo para la reproducción del esquema de Estado y no necesariamente para el ideal de justicia o del reconocimiento de la juridicidad del otro como bien lo menciona Wolkmer citando al insigne maestro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El derecho moderno acaba siendo superado por lo verdaderamente justo, que, para la totalidad, es ilegal. “La justicia y el bien común, vistas desde la perspectiva del otro, recobran su sentido, ya que el otro, desde la exterioridad del modo de producción y su juridicidad, provoca una legalidad de la justicia. La juridicidad moderna, así como cualquier otra juridicidad alienante, será superada en la reflexión filosófica (...) cuando el otro fuere reconocido como otro. El primer momento será reconocer la desigualdad de los desiguales y, a partir de ello, el conocimiento pleno, ya no de lo desigual sino de lo distinto, portador de justicia en tanto que otro. (...) por esta razón se cuestiona y se coloca en situación de crisis el derecho de la modernidad (...) que existe con el fin de mantener el lucro y el poder” (Wolkmer, 2006: 77).

El sustento de las teorías es sin duda la humanidad misma, el sujeto que a través de su historia ha venido construyendo nuevos enfoques, pues él mismo ha ido acercándose a la conciencia a través de la inconciencia, es decir, en un mundo moderno donde el dios es la ciencia y la tecnología, donde la diferencia entre los grupos económicos con hegemonía y los grupos más desprotegidos es abismal y grosera, donde el consumismo provoca angustia a una escala global en la humanidad, es natural que se busquen nuevos cauces, o a decir del propio De la Torre “la deshumanización de nuestra cultura occidental y los horrores de las guerras, han motivado que se vuelva de nueva cuenta a las fuentes de una reflexión jurídica y política basadas en el hombre mismo” (De la Torre, 2007: 70).

Pero en épocas de crisis como la que experimentamos en el presente (no sólo en los países centrales del capitalismo por el colapso del dogmatismo neoliberal y el estancamiento de la producción industrial, sino igualmente por la crisis de los partidos políticos y el sistema representativo en todo el mundo), es necesario repensar todo el andamiaje científico, tecnológico y político, lo que exige tener capacidad crítica y vislumbrar el conjunto del proceso civilizatorio para inventar nuevos supuestos y alternativas. Para ello no bastan las mediaciones o los instrumentos de un sistema, sino las disciplinas que permiten repensar la totalidad de los medios y los fines, de su sentido último, para descubrir las contradicciones que han llevado a la sociedad en su conjunto a callejones sin salida.

Es importante mencionar, aunque no es el tema central de esta tesis, que esta concepción de derechos humanos, como fenómeno histórico, que hemos venido desarrollando, no es una concepción antropocéntrica sino de ética ecológica donde, como escribe Rozzi citando a Leonardo Boff, ética significa “la ilimitada responsabilidad por todo lo que vive y existe” y donde “el bien supremo reside en la integridad de la comunidad terrestre y cósmica [y] no se reduce al bien común humano” (Rozzi, 2011). Las criaturas irracionales caben dentro de esta visión en contraste con la modernidad que plantea que no existen derechos fuera de la persona humana, que los seres irracionales no reciben injurias, que es el hombre quien tiene potestad sobre la naturaleza. Al respecto, Leonardo Boff hace un cuestionamiento recogido por Jesús Antonio de la Torre:

La ética de la sociedad hoy dominante es utilitarista y antropocéntrica. El ser humano estima que todo se ordena a él. Se considera señor y patrón de la naturaleza, que está ahí para satisfacer sus necesidades y realizar sus deseos... no percibe que los derechos no se aplican sólo al ser humano y a los pueblos, sino también a los demás seres de la creación. Hay un derecho humano y social como hay un derecho ecológico y cósmico. No tenemos derecho a destruir lo que nosotros mismos no creamos (de la Torre, 2008).

El nuevo panorama histórico nos demanda un nuevo desafío, una complejidad inédita que nos enfrenta a una problemática que nosotros mismos hemos propiciado. En este sentido:

Ha de buscarse un diálogo abierto, pluralista y democrático sobre algunas áreas relativamente nuevas (Derechos humanos, Derecho ambiental y del consumidor, Derecho a la vejez y Bioderecho), susceptibles a las más profundas transformaciones: individual, multicultural, biogenética y de la tecnología de la información (Wolkmer, 2006).

El giro ético y de los derechos humanos también alcanza animales, plantas y minerales, y ya que potencializa la manifestación de múltiples enfoques culturales, debe obedecer a la mirada holística sobre su propia existencia, “a partir de la exigencia de escuchar al «otro», a la naturaleza”. Descartando la racionalidad moderna se puede lograr una nueva relación con la naturaleza de la que somos deudores de nuestra existencia: “Boff propone una reconexión material y mística con la naturaleza interior y exterior de cada ser humano y de la sociedad”. Esa experiencia reconciliatoria se da un plano de la praxis reflexiva de la que hemos venido hablando: “La experiencia del espíritu está abierta a todos, y en la reconexión con el centro de nuestra vida interior resurge también la unidad con la realidad exterior en la que estamos inmersos” (Rozzi, 2011). Ricardo Rozzi acude a las palabras de Boff:

En esta actitud de escucharse entre seres humanos y no humanos “lo decisivo en la ética no es lo que queremos que sea o lo que consigamos imponer mediante el poder (por ahí se crean las diversas morales), sino lo que la realidad misma dice y exige de cada uno de los que se ponen a su escucha y en sintonía con ella [...] El ser humano vive éticamente cuando renuncia a estar sobre los otros para estar junto a los otros” (Rozzi, 2011).

Esta propuesta dialógica, reflexiva, reconciliatoria, no puede realizarse cuando el oprimido resiente la negación violenta de su vida y de sus derechos básicos.

1.3. Educación en derechos humanos

La educación en derechos humanos es un amplio posibilitador del conocimiento y reconocimiento de los derechos humanos; propicia la conciencia del sujeto social, lo cual le proporciona diversas herramientas para defender, vigilar, promover y gestionar estos mismos derechos y los del otro. La contextualización cultural e

histórica de los derechos humanos permite conceptualizarlos como sujetos a cambios y evoluciones; por ende la EDH se caracteriza por las condiciones y necesidades sociales, culturales, políticas, económicas y por las particularidades que presenta el sistema educativo de una localidad específica.

El punto de coincidencia entre los estudiosos de la educación es el contexto, en el cual podemos iniciar nuestra investigación porque, el sujeto vive en un contexto de realidad traducido en circunstancias que determinan o condicionan al ser social. Este contexto está formado por los acontecimientos que lo rodean, el entorno cultural, político, económico, social, a lo que ahora puede agregarse el aspecto científico y tecnológico. Todo ello supone un conflicto persona-entorno donde el individuo realiza una acción o tiene cierta conducta que constituye a su vez el contexto y éste se manifiesta entonces en las tensiones y las fricciones que se dan entre el ser social y el individuo, y entre las confrontaciones y la desigualdad entre grupos sociales que confluyen en una sociedad determinada. Aunque parece una contradicción, es el propio Paulo Freire quién se encarga de aclararnos este punto: “En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción” (Freire, 2005).

El contexto es tan importante en el derecho humano a la educación, que autores como Paulo Freire lo refieren como el punto de partida de la acción y la reflexión. Para este pedagogo brasileño se sabe leer sólo cuando se es capaz de establecer una relación entre la lectura de un texto y la de un contexto. Así mismo, Pedro Ortega Ruíz (S.F.) menciona: “No es posible o al menos se hace difícil, entender un texto sin su contexto. Sin contexto no puede haber ni significado ni comprensión”, y cita a George Steiner: “escuchar las palabras, leerlas, es, consciente o inconscientemente, buscar contexto, situarlas en un todo con sentido (Steiner, 1988: 33)”. En nuestro presente estudio es determinante el análisis de circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales y más recientemente

científicas y tecnológicas, pues es desde ahí donde se debe fundamentar la acción de los derechos humanos ya que es la propia situación de las personas y sus necesidades de vida, la que en última instancia debe proponer sus propios sistemas, destinados a cubrir sus necesidades particulares, en este caso el derecho humano a la educación.

La Educación en Derechos Humanos (EDH) se desarrolla y debate en un contexto político, económico, social y cultural que lo condiciona, lo proyecta y en ocasiones lo obstaculiza. Comprender y analizar, con sentido de realidad y criticidad, este contexto, es un requisito básico para penetrar en la educación en derechos humanos (Magendzo, 1999).

En este sentido, el análisis del contexto es por demás importante para el tema de la educación y la educación en derechos humanos: Para Marx, el hombre es quien hace su historia, pero los mecanismos para la reproducción social y cultural nunca son completos y se enfrentan a elementos de oposición; de semejante manera, el pedagogo Henry A. Giroux, traslada la idea marxista de la educación a la educación escolarizada y presenta a las escuelas como centros políticos donde convergen distintos grupos sociales, caracterizados por sus contradicciones ideológicas y estructurales, que además posibilitan la innovación y la acción para los grupos dominados. Cuando se estudia históricamente la manera como se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se ve que ellos han dependido de ideologías religiosas, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del desarrollo industrial, etcétera. Si se les separa de todas esas causas o condiciones históricas, se vuelven incomprensibles (Durkheim, 1985).

Ubicar la importancia del contexto en el tema del derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos, nos permite hablar de educación en un contexto de diversidad, en un contexto de violencia, o en un contexto de miseria o pobreza extrema. Al respecto, asumimos lo que menciona (Robert B., 1974): “la mala nutrición disminuye el ritmo de crecimiento físico y la madurez física, endocrina, mental y social”. Por lo tanto, no puede hablarse de igual manera de la

educación comparando a una persona para quien los derechos humanos están cubiertos (pues no sufre hambre y sus necesidades económicas están satisfechas) que de una persona carente de las mínimas condiciones para su producción y reproducción de vida, pues un individuo en esta última condición busca en primer y último término la sobrevivencia. “En resumen, (la mala nutrición) dificulta considerablemente las numerosas experiencias educativas que aporta el día a día y que son indispensables para que el niño adquiera los instrumentos intelectuales y lingüísticos y las aptitudes sensomotrices de que tiene necesidad” (Robert B., 1974). En este caso ni siquiera se le permite enfrentarse plenamente al conflicto que como sujeto social le corresponde en la transformación del contexto que lo rodea; para él no hay otra posibilidad que la de adaptarse a la condición que le presenta el entorno; así, ante tal situación no tiene mayor influencia. Establecer teóricamente esta desigualdad existente entre los individuos nos remite al concepto contrario que pregona y del cual se regodea la democracia, es decir, la igualdad, que define a su conveniencia, y en su dimensión más abstracta. Para Paul Legrand, este esquema es desarrollado muy bien por algunos filósofos y manifiesta: “Han visto en ello el instrumento de la igualdad de los seres y, por lo tanto, una fuente de la democracia. De seguro, de esta manera ha llegado a una cierta igualdad: la igualdad en la reducción al modo abstracto del ser (Legrand, 1974).

Dentro del análisis del contexto de las tres últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI en México, podemos mencionar que la lucha por el derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos se presenta en un ambiente hostil, de injusticias y constantes violaciones a los derechos individuales, y frente al constante movimiento a favor de los derechos de los pueblos indígenas, del medio ambiente, de las mujeres, por el reconocimiento de la autonomía de los pueblos. A partir de los movimientos sociales y políticos se han logrado avances sustanciales que se convirtieron en normas jurídicas que se plasmaron en instrumentos jurídicos, locales, nacionales, regionales e internacionales.

Desde los años setenta, ochenta y noventa del siglo pasado hasta el 2010, se acentúan los diversos cambios políticos, económicos y sociales a nivel global. Con el término de la guerra fría al final de la década de los ochenta: "... ocurrieron dos situaciones características de nuestra región: la formación de un sistema de gobiernos populistas; golpes de estado estratégicos para la implementación del sistema neoliberal" (Zuñiga, 2011). Las siguientes décadas se caracterizan por la globalización, la guerra contra el terrorismo y la tendencia hacia un mercado único global, que determina el rumbo de las políticas locales, acentuadas en las políticas educativas.

Piaget, en sus análisis de la educación para la paz, precisa tres causas de la toma de conciencia de los seres humanos en el siglo XX: a partir de la vivencia de dos guerras, la aceptación de la interdependencia de las naciones y de una similitud de los conflictos exteriores e interiores de los pueblos. Piaget sostiene la inoperancia de las intenciones de los estados de pretender la autarquía económica o realizar prácticas aisladas —tanto políticas como sociales— puesto que el plano en que se desarrollan los movimientos colectivos es de interdependencia. Las causas pueden ser las transformaciones técnicas, científicas y económicas, sin embargo, en este estado de cosas la reflexión sobre temas relevantes como derechos humanos, queda relegada, ya que como opina Piaget:

Nos resulta más fácil hablar de los astros y de los fenómenos físicos y químicos que de los hechos sociales e internacionales que se imponen a nuestra atención constantemente. En efecto, la realidad social contemporánea constituye una cosa bastante nueva si la comparamos con el pasado de la humanidad: todos los acontecimientos importantes que se producen en cada una de nuestras sociedades nacionales adquieren de inmediato un carácter universal y repercuten en el mundo entero (Piaget, 1972: 72).

Así mismo, el nacimiento de una sociedad tecnocrática abre otras perspectivas, donde lo que predomina es el racionalismo y las competencias y cambia el concepto tradicionalista de educación: "En la orientación tecnocrática se invoca una modificación de los objetivos de la educación, insistiendo en la necesidad de adaptar esta educación a las necesidades del progreso técnico y científico,

contemplado a escala mundial” (Instituto de la Unesco para la Educación [IUE], 1974: 44).

Por ello y debido al carácter histórico de este derecho social, no se puede considerar el reconocimiento del derecho humano a la educación, ni la educación en derechos humanos como algo acabado: “nosotros no estamos psicológicamente adaptados a nuestro estado social, y este es el hecho fundamental del que conviene partir para construir una educación internacional.” Lo anterior representa el inicio de un intenso debate sobre la naturaleza, origen y finalidad de la educación especialmente la que se refiera a la dedicada a los derechos humanos: “No entendemos ni moral ni intelectualmente el mundo actual. Aún no encontramos el instrumento intelectual que nos sirva para coordinar los fenómenos sociales, ni la actitud moral que nos permitirá dominarlos con la voluntad y el sentimiento” (Piaget, 1972).

América Latina ocupa en la actualidad un lugar primigenio donde se han iniciado y se están presentando alternativas interesantes sobre el complejo tema de los derechos humanos, desde la teorización hasta el debate continuo sobre la fundamentación, mostrando una tendencia al cambio de paradigma eurocéntrico, el cual ha imperado en occidente, proponiendo nuevas categorías contenidas en las nuevas corrientes de pensamiento. El filósofo europeo Emmanuel Lévinas, quién será retomado en este trabajo más adelante, cuyo pensamiento influye y se ha asimilado en América Latina, principalmente en lo que Dussel ha llamado “Filosofía cristiana de la liberación”, representa la posibilidad de crear filosofías desde la periferia o el mundo periférico. Dichas filosofías que se permiten vincular con la pedagogía y la cuestión educativa desde un punto de vista ético que, desde nuestra aproximación, representa un nuevo paradigma que permite al individuo la concientización por medio de la crítica, la reflexión, el diálogo y, consecuentemente, la liberación, el empoderamiento y la emancipación. En palabras de Ortega Ruiz:

Cualquier discurso pedagógico es deudor de una antropología y de una ética, está situado y responde a un contexto, es alimentado por las experiencias a la luz de una tradición. Por ello no hay pedagogía sin experiencia ni ubicación. Nuestra propuesta de educación moral hunde sus raíces, se ubica en la ética levinasiana, con fuerte implantación en la última década en centroeuropa y que encuentra en el reconocimiento del otro su punto de partida, lo que lleva a situarnos, por coherencia, en un nuevo modelo de educación moral: *la pedagogía de la alteridad* (Ortega Ruiz, 2004).

En el caso de México, que es el que interesa en este estudio, es muy semejante a lo que ocurre en latinoamericana, ya que los siglos de coloniaje y las continuas experiencias de gobiernos autoritarios, represivos y dictatoriales, las luchas por la emancipación, por la democracia, por el respeto a los derechos humanos, han costado no sólo largos años de desgaste en luchas y movimientos sociales sino miles de desapariciones forzadas, torturas y la pérdida de vidas humanas. En medio de este contexto es como nace la posibilidad de educar en derechos humanos, intentado contrarrestar la violencia continua y las atrocidades de los agentes gubernamentales.

Se nos presenta de esta manera la importancia de la educación en derechos humanos como un tema recientemente reconocido y en el cual existe un campo abierto al debate y un terreno fértil para el estudio y la investigación de modelos educativos y pedagógicos que contribuyan a una convivencia más humanitaria, una sociedad y una autoridad promotoras, vigilantes, defensoras y respetuosas de los derechos humanos, la democracia y la paz.

1.4. Fases en la educación en derechos humanos

En este sentido, la educación en derechos humanos contiene sus particularidades que la diferencian y la establecen como una parte específica del derecho humano a la educación. Por ello podemos distinguir tres fases de la reciente historia de la educación en derechos humanos en México: de gestación, de reconocimiento jurídico e institucional y de proceso de consolidación.

De gestación

Aunque no existen trabajos que sistematicen el nacimiento y la evolución conceptual de la educación en derechos humanos, hay un punto de acuerdo en el que se tiene como punto de partida la década de los setenta, cuando América Latina vive la tensión política entre la competencia entre dos bloques —el socialista y el capitalista— que buscan la hegemonía mundial: “la pedagogía del oprimido emerge en un contexto mundial en el que dos modelos y sistemas sociales de la modernidad están en competencia por ser el modelo hegemónico mundial, éstos son el socialismo y el capitalismo” (Zuñiga, 2011). En México se vive esta tensión de igual manera, bajo un gobierno encabezado por un único partido cuyo régimen político se sustentaba en la violencia y en la represión, aunque no hay un lazo directo entre los maestros rurales guerrilleros Lucio Cabañas y Genaro Vázquez, sí fueron significantes los “movimientos guerrilleros” y la “guerra sucia”³ para que se comenzara a plantear la necesidad de crear modelos y teorías sistematizados para educar en derechos humanos, y junto a ello, la sensibilidad política y social de los educadores y educadoras, principalmente en el área de la educación no formal que impulsaron las propuestas para crear un marco jurídico y político y por ende la creación de políticas públicas, programas y currículos escolares para la educación en derechos humanos. Sin embargo:

La transición democrática y los gobiernos democráticos, aparecen como frágiles y a veces atemorizados. Se enmarcan en un modelo económico social de corte neoliberal. Modelo que en los trabajos han definido como impulsor del mercado;

³ En los años sesenta y setenta del siglo xx en México actuaron diversos grupos guerrilleros que surgieron en distintos puntos del país. Lo mismo en zonas rurales, como Guerrero, que en las grandes ciudades, como Monterrey, Guadalajara y la ciudad de México. El estado mexicano ante esta ola de grupos armados, decidió enfrentarlos, no con la ley, sino con violencia, que rebasa incluso los marcos legales instituidos en nuestro país. A esta manera terrorífica de enfrentar los guerrilleros se le conoce como *guerra sucia*. En esta guerra sucia que implementó el gobierno, desplegó múltiples prácticas, como el encarcelamiento ilegal, la desaparición forzada, la detención de familiares y la tortura. Esta última se les infligió lo mismo a hombres que a mujeres acusados de ser guerrilleros o de brindar apoyo a estos grupos.

“privatizador; descentralizador; globalizador económica y culturalmente. Además se le asignan al modelo características muy negativas, llegándose a afirmar que es debilitador de la acción reguladora del estado; favorecedor de la concentración de riqueza”; el modelo ha contribuido al desempleo, la delincuencia y las inseguridades ciudadanas y al descenso de la capacidad adquisitiva de la población. Pero sobre todo, se señala que todo aquel que se opone al modelo, que no comulga con él de manera incondicional es considerado “retrógrado”, “antimoderno” e “ideologizado” (Magendzo, 1999).

Es en este mismo periodo aparece un pensamiento pedagógico como respuesta política y pedagógica a la necesidad de concienciación y emancipación social, cuya crítica ha sido fuente de inspiración y ha favorecido la transición hacia un nuevo paradigma educativo. Iván Illich, Paulo Freire, Enrique Dussel, entre otros, son representantes de esta denominada pedagogía crítica que forma parte de la transición que evidencia la necesidad de educar en derechos humanos:

Desde la educación popular se planteó la necesidad de una acción educativa orientada a reflexionar sobre las causas de las violaciones a los derechos humanos con el fin de buscar justicia, reparar las heridas dejadas por las dictaduras y crear una cultura de defensa de la dignidad humana, de tal manera que la misma población evitara que las violaciones de DH volvieran a ocurrir. Esta preocupación se trasladó a la escuela formal, considerando que es posible una educación concientizadora, preventiva y reparadora (Conde, n.d.).

Esta etapa sucede la transición de México hacia el modelo democrático que permitía la creación de instituciones y posibilitaba nuevas circunstancias que establecieran aunque fuese simuladamente proyectos encaminados a favorecer la educación en derechos humanos.

De reconocimiento jurídico institucional

El primer antecedente del reconocimiento jurídico de la educación en derechos humanos se plasma en París en noviembre de 1974. En la 18a reunión de La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se presenta la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales

y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. En su artículo 3 expresa:

La educación debería inspirarse en los fines y propósitos de la Carta de Naciones Unidas, la constitución de la UNESCO, y la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente en conformidad con el párrafo 2 del artículo 26 de esta última que declara: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Es así como la UNESCO estructura una base con diversas iniciativas para una educación en derechos humanos y paz. Se plantea prioritariamente una educación para la comprensión y la cooperación internacional, se plasma la obligación de los estados de promover esta tarea desde los sistemas educativos.

De esta manera es obligación de los estados garantizar la educación en derechos humanos con base en los instrumentos internacionales ya sea del derecho internacional de los derechos humanos (DIDH) o del derecho internacional humanitario (DIH). Dichas obligaciones se derivan de los siguientes y de otros instrumentos jurídicos internacionales:

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (10 de diciembre de 1948).
- *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre* (Abril de 1948).
- *Declaración de los Derechos del Niño* (20 de noviembre de 1959).
- *Convención sobre los derechos del Niño* (20 de noviembre de 1989).
- *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (16 de diciembre 1966).
- *Protocolo de San Salvador, adicional a la convención Americana sobre derechos humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (17 de noviembre de 1988).

- *Declaración de los principios de la cooperación cultural internacional* (4 de noviembre de 1966).
- *La Convención Internacional contra todas las formas de Discriminación Racial* (21 de diciembre de 1965)
- *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (18 de diciembre de 1979).
- *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar, y Erradicar la violencia contra la Mujer* (9 de julio de 1994).
- *Convención de Belem do Pará, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (21 de diciembre de 1965).
- *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad* (8 de junio de 1999).
- *Convenio 169 de la organización Internacional del Trabajo-OIT, sobre los pueblos Indígenas y Tribales en países independientes* (27 de junio de 1989).
- *Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza* (UNESCO, 15 de diciembre de 1960).
- *Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales* (27 de noviembre de 1978)
- *Las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil* (Directrices de RIAD, 14 de diciembre de 1978).
- *Derecho Internacional Humanitario* (Ginebra 1949, protocolo adicional de 1977).
- *Convención Contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes* (10 de diciembre de 1984).
- *Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura* (9 de diciembre de 1985).
- *Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio* (18 de septiembre de 1997).

- *Convención sobre la prohibición del empleo, almacenamiento, producción y transferencia de minas antipersonal y sobre su destrucción (2007).*
- *Declaración y Programa de Acción de Viena (12 de julio 1993).*
- *Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos las libertades fundamentales universalmente reconocidos (9 de diciembre de 1998).*
- *La declaración sobre el Derecho y el Deber de Promover y Proteger los Derechos Humanos (9 de diciembre de 1998).*
- *Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (23 de diciembre de 1994).*
- *Los principios básicos sobre el empleo de la fuerza y de las armas de fuego por los funcionarios encargados de cumplir la ley (17 de diciembre de 1990).*
- *Las directrices sobre la función de los fiscales (7 de septiembre de 1990).*⁴

Estos instrumentos presentan una vinculación referida a la educación en derechos humanos explicando a los estados la manera en que se pretende hacer efectivo lo estipulado. De forma similar establecen disposiciones que ratifican el papel determinante que tiene la EDH para el óptimo desarrollo del ser humano.

En el caso de México, la educación en derechos humanos ha ido instituyéndose y aflorando en la agenda política desde la década de los noventa del siglo pasado y diversas instituciones se crean para cumplir con los ordenamientos internacionales.

⁴ Los instrumentos jurídicos internacionales enunciados, contienen disposiciones sobre la educación en derechos humanos. Para una descripción de los artículos que en cada uno de los instrumentos se refiere a nuestro tema ver: Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), 17 de marzo de 2014. Obtenido de <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/ColombiaPLANEDH.pdf>

Proceso de consolidación

La creación de instituciones, la instrumentación internacional, la legislación nacional, a pesar de las limitaciones que indudablemente existen en este nuestro tema y de que aún queda mucho por realizar, se puede argumentar que existe una etapa dónde la consolidación de la educación en derechos humanos parece ser una realidad insoslayable y definitiva. Clara expresión de ello son las conquistas que se han logrado en diversos ámbitos, tales como:

- a) La creación de políticas públicas que atienden el tema de educación en derechos humanos.
- b) Las organizaciones no gubernamentales tienen un mayor vínculo con el Estado.
- c) El mejoramiento continuo de la sistematización, especialización e investigación en el tema.
- d) La agenda pública incluye ahora la temática sobre EDH.

Estas características se basan en la tendencia a crear procesos modernos de educación, que incluyan en la educación formal temas de vanguardia como las cuestiones de género, medio ambiente, multiculturalidad, entre otros, desde el enfoque de la formación para la vida, para la vida democrática, incluso rebasando el propio concepto antropocéntrico, llamado de diferentes modos “buen vivir”, o respeto a la “pacha mama”, etcétera. Este cambio de paradigma o enfoque vincula los valores de justicia, democracia, paz, no violencia, responsabilidad ciudadana, respeto, honestidad, solidaridad: “Especialmente alimentada por la visión histórica de la EDH y el ejercicio de la recuperación colectiva de la historia, la interdependencia de la democracia, derechos humanos y educación en derechos constituye un bloque de ideas que han adquirido especial consenso”.

En la década de los noventa,⁵ los países que van ratificando los instrumentos jurídicos internacionales que tienen que ver con la educación en derechos humanos, también van incluyendo en sus constituciones locales menciones sobre cómo debe ser la educación que se imparta en sus respectivos estados, y esto incluye de manera implícita o explícita la forma en que la educación debe caracterizarse en su concepto y su finalidad, es decir, complementan los instrumentos internacionales, específicamente los que establecen obligaciones relativas a la educación en derechos humanos. Al respecto, el Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos de San José (diciembre de 2002) manifiesta:

Este incremento de las menciones implícitas o implícitas a la educación en derechos humanos, en el curso de la década de los noventa se da al mismo tiempo que se enriquece la manera en que los textos constitucionales caracterizan el concepto de educación y, en última instancia, su sentido social. Se percibe una tendencia a definirla de manera más multidimensional y explicitando más fines y contenidos temáticos complementarios (IIDH, 2002).

Creemos conjuntamente con Susana Núñez que: “Actualmente, las labores tanto de los estados como de la sociedad internacional incluyen el fortalecimiento de las instancias nacionales e internacionales para hacer vigentes estos derechos”, al referirse a los derechos humanos, en especial al derecho humano a la educación y específicamente a la educación en derechos humanos, relacionándola con una evolución de la sociedad para que ésta se encuentre en posibilidad de conocer sus derechos y de esta manera poder exigir su respeto y su cumplimiento. Y

⁵ Por ello es que podemos caracterizar esta década como la más prolífera pero a la vez contradictoria en el campo de la educación en derechos humanos. Es interesante el trabajo de Abraham Magendzo (1999) que menciona sobre esta década: “Con la década de los 90 la educación en derechos humanos sufre cambios significativos que los estados del arte recogen con mucha precisión. En una visión de conjunto y reconociendo las diferencias que se presentan entre los países, se puede concluir que el periodo se ha caracterizado por un mayor interés y protagonismo por parte del Estado en la educación en derechos humanos. Las políticas públicas en educación no eluden el tema si bien no están exentas de dilemas y contradicciones. En la totalidad de los países hay una incorporación legal del tema al currículum de la educación formal, en especial en la asignatura de Ciencias Sociales. Más aún, los derechos humanos hacen una exigencia al cambio de paradigma curricular y los introducen como contenido transversal. La educación en derechos humanos ha ido ganando terreno en la educación formal. La educación en derechos humanos es considerada un componente importante de los procesos de modernización de la educación [...]”.

continúa: “crear normas no es suficiente, es necesario crear las normas precisas y los mecanismos para que éstas se apliquen. Las acciones involucran a diferentes entes, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales, entre otros” (Nuñez, N.D.).

En el mismo sentido, Andrés Argüello menciona las cuestiones pendientes entre legislación y realidad, sin menospreciar la importancia de una legislación sólida y se refiere a ella como una aspiración de nobles intenciones, pues a pesar de ser una excelente herramienta, no basta por sí misma sino que requiere de los mecanismos de efectucción. Al respecto, menciona que:

En tal sentido, Stavenhagen ha planteado el concepto de “brecha de la implementación entre la legislación y la realidad” recordando que, en el caso particular de los pueblos indígenas, durante los últimos 30 años se han dado avances importantes en leyes nacionales e internacionales que reconocen los derechos de dichos pueblos, trazan ciertos procedimientos y plantean al respecto, la diversidad y la multiculturalidad de los colectivos (Argüello, 2011).

Por otro lado, Magendzo, opina que:

Se precisa que en nuestros países hay más reconocimientos normativos de los derechos humanos que acciones: hay ordenamientos jurídicos que favorecen los derechos humanos, junto a la pérdida en las prácticas sociales. Hay todavía violaciones que se desarrollan en la plena impunidad, pese a que los cuerpos normativos, en muchos casos están plenamente desarrollados. La ley está antes de la vigencia de los derechos. Si la ley existe hay que estar tranquilo pese a que las violaciones invaden inclusive el espacio privado (Magendzo, 1999).

Analizar la distancia entre un ideal de la educación en derechos humanos y el alejamiento del Estado del hecho o de la realidad y su propio contexto, es importante por el riesgo que conlleva es que la distancia sea realmente insalvable, a tal punto que incluso pueda tener resultados contrarios a la propia intencionalidad: “En efecto, nada sería más penoso que dejar a los alumnos con la impresión de una excesiva distancia entre el estado de hecho y el ideal perseguido, sin que tengan posibilidad de comprender las verdaderas razones de esta distancia” (Piaget, 1972).

Así mismo, la cercanía o la lejanía de la normatividad con la realidad, nos hace posible encontrar las fisuras que determinan la existencia de los excluidos del sistema jurídico positivo, los componentes ideológicos a descifrar, y comprender cómo en el contexto la normatividad aplasta la dignidad de las víctimas de las violaciones “o de los que son excluidos sistemáticamente de los procesos y los espacios de positivación y reconocimiento de sus anhelos, sus valores y su concepción acerca de cómo deberían entenderse las relaciones humanas en sociedad” (Herrera Flores, 2000).

La educación en derechos humanos debe entonces no sólo tener un sólido fundamento jurídico, sino además debe vincular otros aspectos esenciales como el político, pedagógico y ético. Hasta aquí, hemos señalado la necesidad imperiosa de educar en derechos humanos y proponemos la educación como un acontecimiento ético y un nuevo lenguaje pedagógico desde la alteridad.

CAPÍTULO SEGUNDO EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN

Como se ha venido argumentando, los derechos humanos se vinculan con diferentes conceptos y varias perspectivas que determinan la manera en que han de tratarse, ya sea de manera prÁxica o de manera teÓrica. En este trabajo nos importa el enfoque desde la educaci3n, ya sea desde el derecho humano a la educaci3n y la educaci3n en derechos humanos. En este capítulo analizamos los instrumentos jurÍdicos donde se consigna este derecho ya que es importante analizar las disposiciones legales y establecer cuál es la manera en que la ley enuncia, delimita, determina el concepto, las formas y el propósito del derecho humano a la educaci3n, teniendo en cuenta que la educaci3n limitada es en gran medida causa de la marginaci3n, del empobrecimiento, de injusticia social, de manera tal que el analfabeto es potencialmente sujeto de violaci3n a sus derechos más elementales, al no conocerlos y ni siquiera interesarse en el particular, imposibilita la comprensi3n y posible defensa o ejercicio de los mismos.

Sin embargo, la educaci3n como mera transmisi3n de conocimientos, no garantiza de modo alguno el respeto a los derechos humanos; el ser educado sólo en la obtenci3n de grados académicos, no implica desarrollar una conciencia sobre el derecho del otro a autodeterminarse, ni el sólo hecho de llegar a tener título o grado universitario garantiza ser promotor o defensor de los derechos humanos.

Por ello es que los organismos internacionales estÁn promoviendo que los estados busquen que todos los métodos y contenidos de enseÑanza se desarrollen fundados en el respeto, la paz y sean desarrollados bajo el espÍritu de la igualdad y la justicia.⁶

⁶ PrÁctica esencial de todo sistema democrÁtico, la educaci3n en derechos humanos es un imperativo ético insoslayable en el siglo XXI. Desde su fundaci3n, la UNESCO ha desarrollado al respecto múltiples iniciativas y, actualmente, cuenta con legislaci3n internacional y regional en la materia, que brinda un excelente marco de acci3n y de referencia para educadores y autoridades educativas. Luis M. Tiburcio, representante de la UNESCO en Méjico, presentaci3n en el Plan Nacional de Educaci3n en Derechos Humanos (2006) del Comité Nacional de Educaci3n en Derechos Humanos, Méjico, tomado de

Este trabajo no puede dejar de lado en su análisis la propuesta de varios sectores sociales y de organismos no gubernamentales, para buscar la creación de medios institucionales, legales y de políticas públicas que hagan exigible este derecho a la educación, que se evidencia en la cuestión de que nadie ha demandado jurídicamente al Estado por la violación de este derecho, o por la falta de calidad en la educación impartida por el Estado.

Dentro del marco jurídico que contiene el derecho humano a la educación en el Estado mexicano encontramos múltiples instrumentos, entre ellos los principales y más amplios son: «La Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, la Carta de las Naciones Unidas, la Carta de los Estados Americanos y la Convención Americana sobre los Derechos Humanos que contiene el Protocolo Adicional a la Convención sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “protocolo de San Salvador” » (PNDH 2014).⁷

Para los fines específicos de esta tesis retomamos dos instrumentos jurídicos que nos permiten delimitar lo que se ha avanzado en el campo del derecho positivo referente al derecho humano a la educación, pero también nos permite obviar cuestiones que están fuera del margen de éstos y, que según lo hemos recorrido en este ejercicio, son fundamentales en el avance tanto del campo jurídico, como de los mecanismos de protección y promoción de los derechos humanos. En primer lugar analizaremos en el ámbito regional, el Protocolo de San Salvador (adicional a la Convención Americana sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales”) en su Artículo 13, en el marco nacional la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Artículo 3 ya reformado.⁸

http://132.247.1.49/forum07/mtypaginaok/Sitio%20web/Foro%20Educacion_files/PlanNacional%20de%20Educacion%20DH.pdf última revisión 11 de junio de 2014.

⁷ (PNDH) Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018, tomado de http://cedhveracruz.sytes.net/derechos_humanos/file.php/1/ProgramaNacional_DDHH14-web.pdf última revisión 20 de mayo de 2014.

⁸ “Considerando los compromisos del Gobierno Mexicano en materia de educación y, en particular de educación en derechos humanos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), el Pacto

2.1. Artículo 13 del Protocolo de San Salvador (adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos Económicos, Sociales y Culturales”)

Con antelación se han precisado los diversos instrumentos que encuadran el derecho humano a la educación, pero consideramos que debe hacerse un somero antecedente del Protocolo Adicional a la convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”. Así tenemos que la referencia más remota es la enunciación de este derecho en la propia Declaración de los Derechos Humanos de 1948 que sostiene en el primer párrafo de su artículo 26, el derecho de todo individuo a la educación; refiere la obligatoriedad y gratuidad de ésta. En el segundo párrafo señala los objetivos. En 1966, se establecen los instrumentos vinculantes relacionados con la Declaración de los Derechos Humanos: “quedando divididos en dos categorías: por una parte los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) y por otra los Derechos Civiles y Políticos (DCyP). Hay diferencias en el tipo de obligaciones que asumen los estados y en los mecanismos de supervisión de su cumplimiento” (Latapí Sarre, 2009).

De tal manera que en 1998 se crea la Relatoría Especial sobre el Derecho Humano a la Educación, por parte de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, y el comité sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales en sus observaciones puntualiza tres obligaciones de los estados parte: las de proteger, respetar y cumplir. En esta última se incluye facilitar y proveer educación como parte de. Por último, podemos recurrir en resumen a lo que escribe Latapí:

Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (artículo 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 29), Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (artículo 29), Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (artículo 7), los párrafos 33 y 34 de la declaración de Viena, entre otros mecanismos internacionales ratificados por México”. Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2006) del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, México, tomado de http://132.247.1.49/forum07/mtypaginaok/Sitio%20web/Foro%20Educacion_files/PlanNacional%20de%20Educacion%20DH.pdf última revisión 11 de junio de 2014.

El artículo 13 del PIDESC establece las obligaciones del Estado respecto del DE. La fracción 1 se refiere al reconocimiento del derecho a la educación (DE) de los individuos y describe las grandes orientaciones que debe tener una educación democrática, acorde con los derechos humanos y las libertades fundamentales. La fracción 2 especifica el DE para cada nivel del sistema escolar, la educación fundamental, el sistema de becas, etcétera. La 3 precisa cómo armonizar la libertad de los padres de familia para elegir la escuela de sus hijos. Y la 4 advierte que estas disposiciones no contravienen el derecho de los individuos o asociaciones a sostener sus propias escuelas (Latapí Sarre, 2009).

El instrumento jurídico Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador”, es firmado por México el 17 de noviembre de 1988 y ratificado el 8 de marzo de 1996; fue depositado el 16 de abril de 1996 y entró en vigor el 16 de noviembre de 1999 (CDHDF S F). Por ser importante para la presente investigación, se considera pertinente citar *in extenso*:

1. Toda persona tiene derecho a la educación.
2. Los Estados Parte en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.
3. Los Estados Parte en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación:
 - a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
 - b) la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser

generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;

- c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) se deberá fomentar o intensificar, en la medida de lo posible, la educación básica para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.

4. Conforme con la legislación interna de los Estados Parte, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente.
5. Nada de lo dispuesto en este Protocolo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, de acuerdo con la legislación interna de los Estados Parte.⁹

Respecto al primer párrafo, argumentamos que la modificación de los problemas y términos clásicos de la pedagogía, representan a su vez una modificación del derecho humano a la educación. Si se acepta que el primer instante de la educación es formar la razón tendríamos que la proposición “toda persona tiene derecho a la educación” establecida en el primer párrafo del artículo 13 del “protocolo de San Salvador”, significa para Piaget, por ejemplo, que “en primer

⁹ Tomado de <https://www.cidh.oas.org/Basicos/basicos4.htm> última revisión 30 de mayo de 2014.

lugar todo ser humano tiene derecho a estar situado durante su formación en un ambiente escolar tal que consiga elaborar hasta el fondo los instrumentos indispensables de adaptación que constituyen las operaciones de la lógica” (Piaget, 1972: 15). Esta interpretación nos obliga a subrayar el papel de la educación liberadora en oposición a la de la razón instrumental. En cuanto al derecho a construir y participar en la educación, el psicólogo suizo plantea una interrogante:

¿No se trata, acaso, de algo más que de imponer algunos deberes y una cierta obediencia, en simetría con la obligación intelectual de recordar y repetir algunas «lecciones»; o bien el derecho a la educación moral supone, al igual que el derecho a la formación de la razón, un derecho a construir realmente o al menos a participar en la elaboración de la disciplina que obligará a los mismos que han participado en la elaboración? (Piaget 1972, 16).

De esta manera, el mencionado derecho a la educación que menciona el párrafo primero del artículo 13 del “protocolo de San Salvador”, resalta su propio empobrecimiento, ya que la educación basada en la ética de la alteridad plantea en contraste un problema de autonomía de manera simultánea a la autoformación de la razón, lo cual implica no sólo el derecho a unos conocimientos, sino que se trata de “un derecho a forjar algunos instrumentos espirituales extremadamente valiosísimos y cuya construcción reclama un ambiente social específico, no constituido únicamente de sumisión” (Piaget 1972, 16). Así se entiende la educación como una condición necesaria a la vida que se forma a través del propio desarrollo natural de existencia en su mundo, que no sólo es naturaleza sino cultura e historia. Estos instrumentos espirituales que se deben forjar como parte de la educación ética, provienen de una concepción particular del hombre en relación con el mundo: “Es hombre porque *está siendo* en el mundo y con el mundo. Este *estar siendo*, que envuelve su relación con el mundo, envuelve también su acción sobre él” (Freire 1997, 42). En una línea parecida, Piaget opina:

Decir que toda persona humana tiene derecho a la educación no es pues únicamente sugerir, como lo supone la psicología individualista tributaria del sentido común, que todo individuo, asegurado por su naturaleza psicobiológica de alcanzar un nivel bastante elevado de desarrollo, posee

además el derecho a recibir de la sociedad la iniciación a las tradiciones culturales y morales; se trata por el contrario, y mucho más profundamente, de afirmar que el individuo no podría adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin una aportación exterior que exige un cierto ambiente social de formación y que, a todos los niveles (desde los más elementales a los más elevados), el factor social o educativo constituye una condición de desarrollo (Piaget 1972, 17).

La responsabilidad no debe entonces limitarse a la intención de asegurar los conocimientos básicos de matemáticas, de desarrollo verbal o de la posesión de la habilidad de escribir y leer, debe contener además la potencialidad de autodeterminarse y de autogobernarse mediante los instrumentos y valores que ofrece la educación ética en derechos humanos, ya que como escribe Argüello: “existe una manifestación tácita de la educación en derechos humanos que radica en la particularidad de un compromiso social ante determinados fenómenos del contexto histórico particular” (Argüello, 2011). Así mismo, es importante promover el no desperdicio de saberes que la educación tradicional contiene en su propia esencia, además de promover la revisión de los sistemas “formales” que incluso llegan a afectar la configuración de una educación en derechos humanos:

Se trata sobre todo, por consiguiente, de asumir la obligación -teniendo en cuenta la constitución y aptitudes que distinguen a cada individuo- de no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el niño contiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse, en lugar de permitir que se pierdan importantes fracciones de las mismas o de ahogar otras (Piaget 1972, 18).

En este sentido, se asume que el *sujeto vivo humano* dusseliano, debe ser el principio inicial, “el punto de arranque y continua referencia y contenido de la de conciencia cognoscente (ya que el «conocer» consciente es un *momento* de la producción, reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano), del mundo (en sentido heideggeriano), del lenguaje, de los instrumentos y valores culturales [...]” (Dussel 1998, 522). Así, el sujeto concreto vivo, nos coloca en otro nivel de subjetividad, que se educa como un individuo en la historia como genuinamente humano.

De los sistemas humanos fetichizados o no (el capitalismo, la educación bancaria, el patriarcado machista, el racismo discriminatorio, etcétera) pueden enunciarse juicios inquisitivos ya que han alienado al ser humano a un sistema carente de esencia.

El segundo párrafo del artículo 13 del “protocolo de San Salvador”, precisa sobre la orientación y la finalidad del derecho humano a la educación. Ahí se lee:

Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.

Nuevamente Piaget, plantea una pregunta certera: “¿La función de la educación es necesariamente desarrollar la personalidad, o es ante todo, e incluso esencialmente, modelar a los individuos según un modelo conforme a las generaciones anteriores y susceptible de conservar unos valores colectivos?” (Piaget, 1972: d42). Para él, lo importante es sin duda, lo que en su momento se entendía como “desarrollar la personalidad”. La segunda parte de la cita, que se refiere a “modelar a los individuos”, podría entenderse como una crítica a la educación tradicionalista que busca perpetuar esquemas de las generaciones anteriores y sus valores. Sin embargo, también podría decirse que al hablar del impulso de la educación por “conservar” lo antiguo, el autor nos permite pensar en una analogía entre la iniciación ritual de las tribus primitivas donde en un lapso considerable de tiempo y mediante una conjugación de misticismo, respeto y excitación, los adolescentes reciben el conocimiento sagrado que les permitirá su adecuación al mundo de los adultos mediante la conversión y supresión de su mentalidad, y la obediencia sumisa a la autoridad intelectual y moral del profesor, así como la aceptación de la cantidad de conocimientos que deberá comprobar en los exámenes. De este modo, se pueden hacer coincidir la iniciación ritual con el

modelo educativo clásico que busca en primer término afirmarse y en segundo imponer a las nuevas generaciones una verdad establecida.

Sin una definición explícita de personalidad en el texto de la Convención, debemos acudir al acompañante del concepto dentro del propio numeral: “pleno desarrollo... del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz”. Por su parte, para Piaget “la personalidad es, pues, una cierta forma de conciencia intelectual y de conciencia moral, tan alejada de la «anomia» propia del egocentrismo como de la «heteronomía» de las presiones exteriores, porque realiza su autonomía al ponerla junto a la reciprocidad.” De la mano de esta concepción coincidimos en que el pluralismo ideológico, con el pleno desarrollo de la personalidad y el sentido de la dignidad, denotan la posibilidad de una educación en la que el sujeto que acepta voluntariamente una norma que subordina su propia libertad al respeto mutuo, de tal manera que la tendencia a la que alude el artículo 13 consista en “formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos” (Piaget, 1972: 43).

El derecho humano a la educación junto con otros derechos económicos, sociales y culturales, han sido durante mucho tiempo foco de un intenso debate, pues hay quienes consideran a estos derechos como de “segunda clase”, y por otro lado hay quienes sostienen que “la evolución del derecho internacional de los derechos humanos ha diluido cualquier distinción absoluta y clara entre las obligaciones que imponen los derechos civiles y políticos por un lado y los DESC por otro”, como menciona Sepúlveda, citado por (Latapí Sarre, 2009).

Sin embargo, el derecho a la educación es un potencializador de otros tantos derechos —aunque esto parece un lugar común— ya que aunque se tuviesen garantizados diversos derechos sería improbable que un individuo sumido en la miseria y en la ignorancia pudiese ejercitarlos a plenitud: tan estéril e inoperante sería el derecho al acceso a los medios de comunicación, si el individuo no puede tener computadora con internet o quien pudiendo tener la posibilidad material para este acceso, no tiene las herramientas necesarias para normar un juicio crítico que le permita acercarse al conocimiento que le ayude a desarrollar su humanismo e intelecto. En tal sentido, Latapí acude a Pérez Murcia y escribe:

Se considera el DE (derecho a la educación) “el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos”; si se le cancelara, se estarían negando automáticamente otros múltiples derechos (Pérez Murcia, 2004:4). Por esta gran importancia “radical” también se afirma que no sería posible reparar el daño infligido a la persona en el curso de su vida por la falta de educación; quien carece de ella en su infancia y juventud queda por lo mismo excluido de la sociedad, expuesto a la pobreza y relegado en comparación con los demás (Latapí Sarre, 2009).

2.2. Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En este capítulo pretendemos seguir revisando y analizando los fundamentos jurídicos que dan forma y encuadran lo que al derecho humano a la educación se refiere, tanto a nivel regional como nacional. Lo que se observa del análisis realizado al artículo 13 del “Protocolo de San Salvador” puede ser igualmente válido para el presente análisis del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sin embargo, a pesar de que ambas perspectivas se complementan y entrelazan, también presentan diferencias importantes, de manera tal que, en el caso internacional el Estado mexicano se obliga precisamente frente a la comunidad internacional a través de los compromisos que ha contraído al firmar y ratificar los instrumentos de los que forma parte. En el caso de la legislación nacional, el Estado se obliga con los individuos de ese país y en vista de sus particularidades hacemos aquí énfasis en lo que respecta al derecho humano a la educación tal como se plasma en el derecho positivo mexicano.

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

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.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al

aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura;

- c)** Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y
- d)** Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo;

IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

- V.** Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;
- VI.** Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:
- a)** Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
 - b)** Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;
- VII.** Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características

propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere;

- VIII.** El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y
- IX.** Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:
- a)** Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
 - b)** Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y
 - c)** Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la

calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

- La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto y estará compuesta por cinco integrantes. El Ejecutivo Federal someterá una terna a consideración de la Cámara de Senadores, la cual, con previa comparecencia de las personas propuestas, designará al integrante que deba cubrir la vacante. La designación se hará por el voto de las dos terceras partes de los integrantes de la Cámara de Senadores presentes o, durante los recesos de esta, de la Comisión Permanente, dentro del improrrogable plazo de treinta días. Si la Cámara de Senadores no resolviere dentro de dicho plazo, ocupará el cargo de integrante de la Junta de Gobierno aquel que, dentro de dicha terna, designe el Ejecutivo Federal.
- En caso de que la Cámara de Senadores rechace la totalidad de la terna propuesta, el Ejecutivo Federal someterá una nueva, en los términos del párrafo anterior. Si esta segunda terna fuera rechazada, ocupará el cargo la persona que dentro de dicha terna designe el Ejecutivo Federal.
- Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. Los integrantes no podrán durar en su encargo más de catorce años. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia.

- La Junta de Gobierno de manera colegiada nombrará a quien la presida, con voto mayoritario de tres de sus integrantes quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley.
- La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión.
- La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.¹⁰

El “**Artículo 3o.** Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.”

A pesar de la reforma de 2011, creemos que aún no se incluye en el ámbito constitucional la educación en derechos humanos propiamente dicha, por ende pensamos que no se ha logrado incidir en este rubro en las políticas públicas, a pesar del gran esfuerzo que se realiza por parte de diversas instituciones¹¹ y de

¹⁰ Se transcribe todo el artículo a pesar de que para los fines de esta investigación sólo se analizan los tres primeros párrafos, sin embargo, a fin de que esté visible lo que se analiza y que se menciona como carencia del artículo, no está expreso en alguna otra parte del numeral tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, además, se dará un breve comentario de cada uno de los párrafos, tomado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm> última revisión 30 de mayo de 2014

¹¹ “En este ámbito, la cátedra UNESCO propone y logra un debate, por primera vez en el país, sobre la importancia de la educación en derechos humanos como un elemento fundamental de la política pública y pugna porque en México se haga obligatoria esta práctica educativa y se obtenga, así, un reconocimiento normativo acorde a las exigencias del mundo actual. Asimismo, a nivel nacional, propicia desde su propuesta hasta su presentación formal, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, con un enfoque integral y el concurso de múltiples actores e instituciones, públicas y sociales, entre otros agentes educativos.” En <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/InformesEDH/QuinceAnosDH.pdf> última revisión 15 de febrero de 2014.

las organizaciones de la sociedad civil por mantener el debate, análisis y reflexión de propuestas en esta materia.

Recientemente la Secretaría de Relaciones Exteriores presentó un informe nacional con arreglo al párrafo 5 del anexo de la resolución 16/21 del consejo de derechos humanos¹², el cual en el capítulo denominado Marco normativo e institucional menciona:

- El 10 de junio de 2011, se publicó la reforma integral a la CPEUM en materia de derechos humanos que modificó 11 artículos. Con ella, se incorporó plenamente el concepto de derechos humanos en la Carta Magna y se elevaron a rango constitucional aquellos consagrados en los tratados internacionales de los que México es parte. Se reflejaron las obligaciones que tiene el Estado de prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, y se dispuso que las autoridades deben promoverlos, respetarlos, protegerlos y garantizarlos, conforme a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.
- El 20 de mayo de 2013, se publicó *el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (PND) cuyo objetivo es llevar a México a su máximo potencial, mediante la consecución de cinco metas nacionales: hacer del país un México en paz incluyente, con educación de calidad, próspero, y con responsabilidad global.
- El Programa Nacional de Derechos Humanos 2008-2012 (PNDH) definió los compromisos del Estado para garantizar el respeto a los derechos humanos y su promoción y defensa. Para supervisar su cumplimiento, en el marco de la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (CPGMDH) se creó una Subcomisión de Seguimiento y Evaluación del PNDH, que incluyó como integrante a la sociedad civil.

¹² INFORME NACIONAL PRESENTADO CON ARREGLO AL PÁRRAFO 5 DEL ANEXO DE LA RESOLUCION 16/21 DEL CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, MÉXICO. Tomado de <http://www.sre.gob.mx/images/stories/docsdh/temasrel/MEPU/mepufinal2013.pdf> última revisión 14 de febrero de 2014.

- Una tarea prioritaria del Gobierno de México es la elaboración del Programa Nacional de Derechos Humanos 2013-2018, como el instrumento que definirá las estrategias y líneas de acción que aseguren la observancia de los principios constitucionales y estándares internacionales de derechos humanos, y la medición de su impacto.

Así mismo en el capítulo referente a los derechos económicos, sociales y culturales, especifica en cuanto al derecho a la educación lo siguiente:

- La CPEUM establece las bases del Sistema Educativo Nacional en su artículo 3º, mediante el derecho a la educación laica, gratuita y obligatoria de nivel preescolar y, desde 2012, hasta nivel medio superior, así como la libertad de enseñanza. La Ley General de Educación establece la organización y funcionamiento del Sistema para la educación obligatoria. En el ciclo escolar 2011-2012, se alcanzó la cobertura universal de educación primaria.
- En febrero de 2013, se aprobó una reforma constitucional para mejorar la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales, métodos, organización escolar, infraestructura educativa, la idoneidad de los docentes y directivos garanticen al máximo aprendizaje de los alumnos. Establece que la educación deberá contribuir a la diversidad cultural, igualdad de derechos, la importancia de la familia y la dignidad de la persona.
- Con ella se crea el Servicio Profesional Docente para garantizar el mérito profesional mediante concursos de oposición, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y se eleva a rango constitucional el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Asimismo, incrementa significativamente el número de escuelas de tiempo completo, con jornadas entre 6 y 8 horas diarias para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

- El *Programa Oportunidades* otorga apoyos en educación básica y media superior a los niños, niñas y jóvenes de familias de escasos recursos, fomentando su inscripción y asistencia regular a la escuela. Durante el ciclo escolar 2011-2012, 5,982,700 alumnos fueron becados, 15.2% más que el ciclo anterior. Entre los ciclos escolares 2007-2008 y 2012-2013, el incremento del número de becarios de los niveles básico y medio superior alcanzará el 18%, para un total de 6,046,800. En el mismo periodo el número de becarias mujeres se incrementará un 16.5%

De tal manera no se vislumbra, al menos en el corto plazo la inclusión de la educación en derechos humanos como parte de una política gubernamental, así como tampoco la creación de un organismo institucional que pueda vigilar el cumplimiento por parte del estado o que pueda ser un vehículo por el cual el sujeto pueda hacer exigible el derecho humano a la educación.

2.3. Crítica al marco normativo jurídico del derecho humano a la educación

Se habla específicamente de las partes del artículo citado porque, como se ha dicho, son importantes para el presente trabajo. Lo que ha sido modificado últimamente en este artículo, sin duda ha encontrado detractores que defienden intereses políticos de los grupos de poder como la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el poder ejecutivo y el poder legislativo federales, quienes más que buscar una verdadera transformación en el sistema educativo mexicano velan más por intereses ajenos a la comunidad a la que deben servir.

De esta manera es como asumimos que un cuerpo normativo no es suficiente para lograr una transformación. Como se ha observado, no es el pueblo “objeto” el que debe ser transformado sino que la legislación debe tender hacia la posibilidad de una transformación conjunta de todos los involucrados en la tarea educativa, por lo tanto, no es el fundamento constitucional la fuerza mayor y legítima para la dirección de un sistema encargado de algo tan sensible y necesario como la

educación; son los propios involucrados directos con sus necesidades concretas quienes deben, en primera y última instancia, encontrar las vías por las cuales ha de encarrilarse la búsqueda de la satisfacción de necesidades de producción y reproducción de vida, y entre ellas, la de la educación.

Desde un enfoque hermenéutico como el que aquí se aproxima, es posible mostrar los riesgos de un discurso tendiente a mostrar al positivismo como eje unívoco rector del sistema político, económico, social, educativo, pero, por otro lado, permite descubrir la potencialidad de un discurso que se pretenda como posibilitador de una apertura del diálogo tan roto en la sociedad humana tan extremadamente desigual, reconociendo al lenguaje sólo como una parte limitada y finita del diálogo, como ha quedado ya dicho, pero que se puede restablecer como medio de procurar la visibilización del otro como otro. Por ello es útil acudir a las herramientas de la hermenéutica analógica en la impartición y administración de justicia tan indiferente e insensible. La hermenéutica analógica puede ayudar a que se desplieguen adecuadamente los derechos humanos, superando los conflictos y propiciando que haya derechos adecuados, no sólo que no entren demasiado en conflicto, sino que correspondan a lo que necesita la sociedad, el bien común (Beuchot, 2007: 181) .

Proponemos que la conciencia reflexiva sea la base para la determinación del mejoramiento del tejido social que en último término moldea la personalidad de los individuos, por lo que trataré sobre la cuestión esencial del conocimiento propiamente dicho, basado en la hermenéutica analógica, con el propósito esencial de encontrar elementos que provean y estructuren a la sociedad y al sujeto inmerso en ella. En las líneas siguientes, planteo la perspectiva que considera que al igual que muchos constructos sociales, la educación tiende a ser una herramienta que permite a los estados hegemónicos moldear a su conveniencia las conductas del sujeto. En esta operación, el conocimiento es el elemento principal de la educación vista desde su más profundo sentido, no como sistema, ni como sinónimo de entrenamiento y adiestramiento, sino visto desde el

vínculo saber-poder. De acuerdo con Beuchot, para Foucault “el saber se conecta directamente con el poder. Por lo que los derechos humanos se enlazan con la situación frente al poder, y así se relacionan con los indígenas, con los negros y los blancos (que ejercen el poder o lo padecen)” (Beuchot, 2007, pág. 181).

Visualizamos un compromiso en la educación y una función clara que representa el conocimiento, como indispensable para ubicar la complejidad social y encontrar soluciones, así como argumentos razonados que permitan al ser humano mejorar su situación de vacío, traspasar de manera analítica su inhumanidad colmada de discursos de la modernidad, en una época como ésta de globalización en la que es indispensable una ciencia de consensos que responda a la necesidad imperante de realizar un giro que nos proporcione herramientas para superar nuestra explotación, pobreza y dependencia.

En nuestra opinión, la educación no debe ser la imposición de ideas y creencias que muchas veces reprimen la esencia del sujeto; tampoco debería basarse en la repetición de conceptos que se pide a los educandos que en poco contribuyen a la generación de concepciones propias. Este tipo de educación se parece más a los constructos que han ido creando los grupos hegemónicos que con la bandera de educación para todos han encontrado la manera de controlar las mentes para convertir a las personas en seres estandarizados.

En efecto, el sistema tendrá como fundamentales las propuestas que le permitan la hegemonía y la perpetuación de su sistema, sea éste cual fuera y con ello interrumpir la pretensión natural de vida de los seres humano. Sobre esto, Marcuse reflexiona:

De acuerdo con Freud, la historia del hombre es la historia de su represión. La cultura restringe no sólo su existencia social, sino también la biológica, no sólo partes del ser humano, sino su estructura instintiva. Sin embargo tal restricción es parte esencial del progreso. Dejados en libertad para proseguir sus instintos naturales, los instintos básicos del hombre serían

incompatibles con toda asociación y preservación duradera: destruirían inclusive lo que unen (Marcuse, 1983, pág. 27).

De esta manera se manifiesta que si bien la cultura reprime al individuo en aras del progreso, habría que establecer que ese progreso se vuelve doblemente represor al grado de aniquilarlo o invisibilizarlo cuando se sale del contexto de la cultura dominante. La condición humana requiere para su perpetuación de la asociación entre los seres humanos quienes tendrán que construir en conjunto el concepto del “buen vivir” y no basar esta “convivencia” en la represión negativa de la explotación del otro por el otro.

La hermenéutica va más allá del ámbito de la interpretación de los textos para abarcar un gran cúmulo de ciencias y disciplinas en la búsqueda de una interpretación y comprensión de los elementos del mundo y la cultura. La hermenéutica analógica, por su parte, es de gran ayuda para encontrar un recto equilibrio, es decir, trata de no ser dogmático-escéptica ni ser una manifestación tajante univocista y acaso intolerante, ni tampoco convertirse en un relativismo equivocista, característico de la edad posmoderna. De esta manera, la comprensión del ámbito educativo como un proceso de reproducción y construcción de conocimientos, debe pasar por considerar al diálogo como parte sustantiva de su quehacer, ya que no hay realmente educación o se vuelve una tarea imposible si en el proceso educativo existe el dogmatismo o el escepticismo, que son ,generalmente, las dos tendencias que se adoptan en el proceso de conocer. En cambio, la hermenéutica analógica propone la recuperación del diálogo como un punto intermedio limitable, detonante, serenador y a la vez reconocedor de la crisis que se presenta en el proceso de conocimiento.

Sin duda el sistema imperante que promueve el consumo ha alejado a ese otro del otro mismo y convierte a la legislación positiva en letra muerta, provocando que los seres humanos se rijan por su propia ley y actúen desde su conciencia o inconciencia. En parte, la tendencia posmoderna promueve este tipo de acciones

cuyos ejes giran en torno a la falta de criterios objetivos para orientarse frente a la maldad o la bondad de los actos humanos, la falsedad o la verdad de un juicio.

En ese sentido, la educación en derechos humanos está más cerca de lograr sus objetivos mediante una perspectiva pedagógica basada en la ética de la alteridad que elimine la fetichización del Estado y sus leyes.

CAPÍTULO TERCERO PEDAGOGÍA CRÍTICA Y ÉTICA DE LA ALTERIDAD

3.1. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica se remite a diversas tradiciones de pensamiento, y según McLaren “[...] así como hay muchos conocimientos y muchos sistemas de análisis también hay muchas pedagogías críticas” (McLaren, 2014). De acuerdo con este mismo autor, cierta pedagogía crítica es heredera directa de la teoría crítica “que refiere al trabajo de un grupo de analistas socio-políticos asociados con la Escuela de Frankfurt, a las que han pertenecido prominentes miembros como Adorno, Horkheimer, Walter Benjamín, Marcuse y Habermas entre otros” (Magendzo, 2002)..Este grupo coincidía en el rechazo al racionalismo positivista y la orientación marxista “pero no tanto por seguir dogmáticamente una serie de tesis fijas sobre el sentido de la historia y la sociedad, sino por retener cierta actitud intelectual general caracterizada por el rechazo de la injusticia y la alienación presente en vistas de una realidad social más humana y emancipada” (Martin, 2013). Ciertamente, la teoría crítica rechaza el cientificismo y la racionalidad del positivismo que pretende un modelo físico-matemático para las ciencias sociales y humanas, dejando de lado la parte histórica del sujeto social. En efecto, la teoría tradicional pretende un método único lógico y riguroso, clasifica generalizado, cuantificando y comprobando para crear leyes científicas “universales”. Para la teoría crítica, la postura positivista fundamenta y legitima cierto dominio de la clase opresora. Henry Giroux, opina al respecto que:

Resulta central para el trabajo de la Escuela de Frankfurt examinar el grado en que la lógica de la dominación ha sido extendida a la esfera de la vida cotidiana, de la esfera pública, y al modo de producción en sí mismo. Lo que la teoría crítica suministra a los teóricos educativos es un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político no sólo a las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique. Los logros de los teóricos críticos consisten en su rechazo a abandonar la dialéctica de la acción y la estructura, esto es, lo ilimitado de la historia y el desarrollo de perspectivas teóricas que seriamente tratan la afirmación

de que la historia puede ser cambiada, que el potencial para la transformación radical existe (Giroux, 2004).

Existe en la teoría crítica un interés por una sociedad empoderada donde los sujetos sean quienes busquen una sociedad más justa mediante un proceso cuyo objetivo es la conciencia de su explotación, y que ello les permita obtener poder para transformar su propia vida y su entorno social, político, económico y cultural. “Recibe el nombre de «teoría crítica» dado que ven la salida hacia la emancipación a través de la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental” (Magendzo, 2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt propone y aporta a la pedagogía crítica el sustento ideológico del cual desarrollará sus propias categorías críticas y su propuesta educativa:

La Escuela de Fráncfort aporta al enfoque emancipador categorías teóricas para cuestionar el modelo ejecutivo de docente basado en la racionalidad cientificista. La Pedagogía Crítica, sin renunciar al poder de la razón y reivindicando la dimensión ética del conocimiento, rechaza un sistema educativo que está al servicio de las ideologías dominantes y que cosifica a los seres humanos. En un mundo cada vez más dominado por la razón instrumental y la falta de esperanza, el educador crítico percibe su labor en el aula como uno de los últimos bastiones de la resistencia en los cuales se lucha por la justicia y la libertad (Martin, 2013).

Desde este enfoque, la pedagogía crítica toma en cuenta las implicaciones políticas que conlleva la educación, y esto, en primer lugar, remite a ver a la educación como no neutral. En el caso de la educación tradicional positivista y conductista, la finalidad es fomentar la pasividad de los alumnos que están limitados a memorizar y repetir la información y conocimientos proporcionados por el profesor; por el contrario, el proyecto político de la pedagogía crítica es proporcionar los medios para que el alumno autodetermine su personalidad y autonomice sus acciones mediante la reflexión, análisis y crítica constante a los valores, los presupuestos, y en donde los conocimientos deben ser sometidos a crítica y repensarse a través de la concordancia con la realidad:

El imperativo de este currículum es crear condiciones para el ejercicio del poder y la autonomía del estudiante como un sujeto activo política y moralmente. Estamos usando el termino `ejercicio del poder' para referirnos al proceso en el que los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos (Giroux y McLaren, en López Noreña, 2010).

En México y en América Latina, sin embargo, podemos encontrar coincidencias con esta pedagogía en una tradición educativa que proviene de la educación popular. McLaren lo expresa de este modo: "En México el concepto de pedagogía crítica es bastante nuevo, pero hay una tradición en la pedagogía latinoamericana conocida como: «la educación popular» y la pedagogía construye la mayor parte de sus ideas, tomando experiencias de los movimientos de educación popular en América Latina" (McLaren, 2014). Entre varias definiciones sobre este concepto, tenemos las siguientes: (López Noreña, 2010)

Definimos la Pedagogía Crítica como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, "donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría" (Grundy, 1998, p.215). (Oly Olmos De Montanez; 2008).

Esta línea de la pedagogía se plantea señalar cómo se pueden superar las desigualdades educativas y sociales. Para ello han elaborado una serie de teorías y conceptualizaciones que se pueden enmarcar en la perspectiva dual de la sociología, en la medida que contemplan tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones. (Roger Camdepadrós y Cristina Pulido; 2009; Pág. 69).

[Son] aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire. Es decir, que promueva la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etc. (Aubert, A y García, C; 2009: Pág. 235).

Aun cuando se perciben diferencias en la conceptualización de la pedagogía crítica, es pertinente encontrar semejanzas o características comunes en cuanto a sus fundamentos y los fines que persigue, de tal manera que:

Entendemos la educación transformadora (pedagogía crítica) [sic] ligada a la acción de los movimientos sociales liberadores y al conocimiento crítico. No es mera aplicación de estos dos referentes, sino que podríamos decir que se trata de tres formas complementarias de acercarse a un común enfoque intelectual, moral y de acción, que podemos definir como crítico transformador o emancipatorio (Ibañez, 2003).

El propio José Emiliano Ibañez (2003) nos propone los siguientes referentes principales: los movimientos sociales transformadores, el conocimiento social crítico y las alternativas pedagógicas.

Lo anterior implica la existencia de una vinculación entre las escuelas, los compromisos sociales y el conocimiento práctico para un confrontación y debate contra el pensamiento hegemónico único, y de este modo: “los movimientos de transformación socioeducativa han de formar redes con los movimientos sociales transformadores si unos y otros quieren ser agentes de transformación sociocultural y superar tanto el activismo como el idealismo como hemos desarrollado en otro lugar” (Ibañez, 2004).

En primer lugar, como realidad social, la educación debe ser analizada desde el punto de vista de una ciencia social crítica. En segundo lugar, los fines y características de la perspectiva crítica suministran aportaciones sobre el proceso educativo, que también es un proceso de conocimiento participativo. En tercer lugar, los conocimientos críticos concretos han de proporcionar ideas y datos que pueden examinarse en la práctica pedagógica (Ibañez, 2004).

Como se ha mencionado, la pedagogía crítica, entonces, surge como una respuesta pedagógica y política para articularse nuevamente a las demandas materiales y culturales del oprimido. Dicha pedagogía se caracteriza por hacer una evaluación crítica de la pedagogía moderna. Una segunda característica de esta pedagogía se interesa y analiza explícitamente las cuestiones no de los escolarizados sino de los excluidos. De aquí que sus críticas no se limiten a plantear observaciones funcionales para una pedagogía de la dominación (por ejemplo, la que se limita sólo a la crítica de los métodos de enseñanza y

aprendizaje), sino que su objeto será la totalidad de la ontología pedagógica vigente. (Zuñiga, 2011). En consecuencia, la pedagogía crítica cuestiona la educación formal (institucionalizada) y la acusa de ser un aparato institucional reproductor de las injusticias sociales. Pero veamos cuáles son los objetivos que pretende la pedagogía crítica según (Magendzo, 2002):

- a) Crear nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y en crear un conocimiento interdisciplinario.
- b) Plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las escuelas. Se preocupa sobre cómo proporcionar un modo de leer la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, en particular considerando que éstos toman forma alrededor de las categorías de raza, género, clase y etnia.
- c) Rechazar la distinción entre cultura superior y cultura popular, de manera que el conocimiento curricular corresponda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de manera diferente.
- d) Destacar la primacía de lo ético al definir el lenguaje que los maestros y otras personas usan para producir prácticas culturales particulares.

Esta pedagogía crítica, ya desde los años ochenta, promueve el conocimiento de los derechos humanos como una estrategia para evitar la violencia estructural y directa y evitar nuevas violaciones. De esta manera, se adquiere una conciencia que permite la reflexión encaminada a la imperante urgencia de educar en derechos humanos:

Los estudiantes se han introducido al trabajo de sociólogos, psicólogos, teóricos críticos, antropólogos, autores literarios y economistas políticos. Ellos aprenden del desarrollo de un lenguaje crítico que ellos pueden usar para comprender sus propias vidas y la vida de sus familias en el barrio o en la comunidad en la que viven. Ellos pueden aprender a organizarse y a construir comunidades de aprendizaje y

aprender del diálogo con otros y descubrir caminos para mejorar sus vecindarios y sus comunidades. Ellos pueden aprender a distinguir la propaganda de la realidad, a través de la pedagogía crítica; ellos pueden organizarse para luchar por la defensa de sus derechos particularmente los derechos humanos. Ellos pueden aprender a disfrutar esa lucha por sus derechos que es la lucha por su propia dignidad (McLaren, 2014).

En su natural evolución, la pedagogía crítica busca nuevos paradigmas y modelos para llevar a cabo su tarea de encontrar una teoría y filosofía educativa que sea a la vez praxis de liberación: “Hoy puede afirmarse que la discusión es muy abierta. Si hasta hace tan sólo una década podía hablarse de la prominencia del modelo kohlberiano en la educación moral, hoy otros enfoques se hacen presentes en la investigación pedagógica y en las propuestas educativas” (Ortega Ruiz, 2004). En la perspectiva de este trabajo se va más allá de lograr, a través de la educación en derechos humanos, una eficacia educativa con nivel de excelencia lo cual obedecería más bien a promover una relación técnico-científica en los procesos educativos que los harían similares a los procesos que se buscan en las relaciones laborales industriales y de dominación. La relación que se busca en la pedagogía crítica y la educación en derechos humanos, y la que entendemos que está basada en una ética de alteridad, es la del compromiso del sujeto para con el otro, que implica una actitud y una acción de reconocernos en los demás y que nos obliga moralmente a hacernos cargo de esos otros, no sólo en la relación maestro-alumno sino extendiéndola a todas las relaciones humanas, ya que la relaciones educativas van más allá de la escolarización, y la educación moral es ante todo un fenómeno social. En este sentido, se coincide con lo que escribe Pedro Ortega Ruiz (2004):

Mi propuesta es que la relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y compromiso con el educando, es decir *hacerse cargo de él*. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza, sino en la relación ética que la define y constituye como tal acción educativa. Esto nos obliga a una revisión completa tanto de los contenidos como de las estrategias actuales en educación moral. Y obliga, además, a enfocar la educación moral desde otro paradigma que tenga como protagonista no el sujeto autónomo de la moral kohlbergiana y de la ética discursiva, de raíces kantianas, sino la primacía del otro que nos constituye en sujetos morales cuando respondemos de él.

3.2. Ética de la alteridad

Este trabajo, como se ha visto, propone el vínculo entre dos temas específicos: los derechos humanos entendidos como un fenómeno complejo e histórico, y una pedagogía basada en la ética de la alteridad que propicie una educación que alcance el diálogo entre los sujetos y en todas las relaciones sociales. La propuesta de una pedagogía sustentada en estos ejes, permite una cohesión entre derechos humanos, ética desde la alteridad y pedagogía crítica (Nuñez, N.D.) que entrañan una problematización concreta y contextualizada de las situaciones particulares del individuo y le permite al sujeto oprimido valorar el diálogo, la concientización y, a través de ello, el empoderamiento y la liberación mutua:

La educación en Derechos Humanos se ubica plenamente en el paradigma de la pedagogía crítica y en este sentido su intención es “educación para el empoderamiento” que ha quedado definida como una para el cambio personal y social. Es una pedagogía centrada en el y la estudiante, para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. Se hace referencia al crecimiento del individuo como un ser activo, cooperativo y social (Magendzo, 2001; Magendzo, 2001).

La ética de la alteridad postula la existencia de los sujetos como seres relacionales: “ir con el mayor cuidado hacia el otro”, es decir, no se trata de la pura aproximación física del rostro, sino de una profunda responsabilidad por el prójimo y el ajeno desconocido. Así, lo anterior encuentra coincidencias con las siguientes palabras de Lévinas (Rojas Cordero, 2011): “el abordaje del rostro no es del orden de la percepción pura y simple, de la intencionalidad que va hacia la adecuación. Positivamente, diremos que, desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él”, y continúa, “parafraseando al filósofo: en la relación del yo y el otro, su cuidado y responsabilidad se incumben”.

Lévinas resuelve la cuestión de la causa del deseo que me hace ir hacia el otro pensando que el sujeto lo es de realidades y relaciones y sus horizontes son a la vez los de las otras personas y objetos: “El hombre necesita estar abierto a todos

los horizontes: temporales, humanos y espaciales, ya que éstos son fundamentales para develarse como humano. El hombre es apertura del ser en cuyo horizonte está la existencia” (Solla & Graterol, 2013). Nuestro interés se centra entonces en el *Alterirus* (prójimo) y en el *Ad Unguem Alteri*.¹³

La expresión latina *Ad Unguem Alteri* significa: “Ir hacia el otro con el mayor cuidado”, complementado además con expresiones como: “ir a”, “hacia”, “junto a”, “según” “de acuerdo”, “con el mayor cuidado al prójimo”, “al otro”. Vemos que la fuente dialogal de dirección proximidad, finalidad y relación es el terreno propicio para seguir hablando del cómo se relacionan el otro y el mismo bajo la medida del cuidado y el respeto al “Absolutamente otro” que se encuentra en el otro (Rojas Cordero, 2011).

La reflexión de la educación en derechos humanos en particular es igual a la reflexión sobre la educación en general, es decir, en ambas confluyen un gran cúmulo de vertientes y abordajes que van desde las cuestiones pedagógicas hasta los alcances filosóficos, jurídicos, sociales, éticos, políticos, culturales y económicos. Nuestro interés se centra en investigar una perspectiva que contribuya sustancialmente al ejercicio pleno de la educación en derechos humanos vinculándola con la pedagogía crítica, la responsabilidad y la ética de la alteridad. Esta confluencia es expresada por Vila, de la siguiente manera:

Actualmente es indudable que nos encontramos en un periodo de transición en muchos sentidos y donde en nuestro contexto los retos de la denominada sociedad informacional generan nuevas perspectivas y, por lo tanto, demandan nuevas respuestas desde la ética, lo cual alcanza de plano asimismo a la educación y su sentido. Las cuestiones y sus repuestas provienen y deviene del otro o la otra, puesto que desde el punto de vista ético-pedagógico, toda acción lo es para otro u otra, sin pretensión de reciprocidad en principio (según Lévinas), y su presencia

¹³ Al respecto, William Rojas Cordero (2011), nos ofrece en su artículo “El *alterius* como principio para la ética de la alteridad”, un desglose etimológico de mucha utilidad para el presente trabajo: el *Ad*, según sus etimologías latinas, constituye diversidad de significaciones, a saber: 1) de dirección; 2) de proximidad; 3) de finalidad; y 4) de relación, comparación. Miremos ahora cada una de sus diversas acepciones: 1) de dirección: en espacio, en el tiempo, en el orden afectivo y moral, con idea de movimiento real o figurado; a, hacia, junto a, ante, ir a, distancia, duración, resultado de la acción, enlace, adicción. 2) de proximidad: adaptación sin idea de movimiento; junto a, ante, en. Determinación precisa de lugar o tiempo: junto a, en el mismo lugar. 3) De finalidad: destino, intención; a, para, a fin de. 4) De relación-comparación: en comparación de, ante. Oposición, respuesta: a, ante, en vista de. Conformidad: según, de acuerdo con, a voluntad de. En este mismo contexto etimológico *Unguem* significa, una vez unido al *Ad*: “con el mayor cuidado”. Además de lo anotado, nuestro interés sigue siendo el *Alterirus* (prójimo), que entre otras cosas, nace de los estudios talmúdicos y bíblicos que realiza el filósofo lituano.

define la relación ética. Es por esto en parte que hablamos de la alteridad como segundo gran eje de la ética junto a la responsabilidad, ambos claramente interrelacionados. (Vila, 2004).

Para Andrés Argüello, analizar la situación de la educación en derechos humanos, contiene dos tendencias consolidadas: por una parte lo relacionado con la aplicación de los instrumentos jurídicos y las políticas públicas de los estados, relativos a la educación, y con el aspecto meramente pedagógico, el cual a su vez se acentúa en tres ejes: la formación permanente de educadores, la revisión del plan curricular y las investigaciones que *conectan la educación en derechos humanos con los procesos de desarrollo socio-político*¹⁴ (Argüello, 2011).

Para comprender la importancia de la ética de la alteridad para los derechos humanos y para la educación en derechos humanos, es necesario analizar primero lo que la alteridad en el plano de la ética nos permite como punto de arranque, es decir, desde una plataforma sólida que inicia en la recuperación de la memoria histórica, así como en la experiencia propia de las víctimas que se resisten al olvido, entre otras tantas implicaciones sociales de la alteridad. Se trata de analizar la educación como un suceso o proceso esencialmente ético, y tal y como lo manifiesta Dussel “ésta es una ética de la vida”. La intención básica de la ética de la liberación es la praxis imperativa de la liberación de la víctima, partiendo desde la toma de conciencia de la negatividad en que está inmerso el oprimido, enraizada en la totalidad que analiza la gran ontología occidental de Heidegger y Hegel, que niega otras culturas. Por eso la ética de la liberación se propone el pensar desde otras realidades para llegar a otro mundo posible, destruyendo el gran relato moderno del ser a partir del no-ser:

La negación de la vida humana es ahora nuestro tema. El punto de arranque fuerte, decisivo de toda la crítica [...], es la relación que se produce entre la negación de la *corporalidad (leiblichkeit)*, expresada en el sufrimiento de las víctimas, de los dominados (como obrero, indio, esclavo africano o explotado asiático del mundo colonial; como corporalidad femenina, raza no-blanca, generaciones futuras que sufrirán en su corporalidad la destrucción ecológica; como viejos sin destino en la

¹⁴ Cursivas del autor del artículo.

sociedad de consumo, niños abandonados de la calle, inmigrantes refugiados extranjeros, etc.), y la toma de conciencia de dicha negatividad (Dussel, 1998).

En su filosofía de la liberación, Enrique Dussel condiciona su fundamento en una episteme histórica y una metafísica de la alteridad. Las categorías de análisis que aporta la praxis histórica son de importancia capital para el desarrollo de una filosofía latinoamericana, particularmente denominada filosofía de la liberación, la cual tiene formalmente su establecimiento desde la década de los setenta, sin embargo, su precedente se ubica en pensadores como Fray Bartolomé de las Casas y algunos otros miembros de la escuela de Salamanca, que puede tomarse como fundamento para una teoría pedagógica y práctica educativa de los derechos humanos.

Revisar todos los aspectos de la filosofía de la liberación implica una tarea que rebasa por mucho los límites posibles de esta investigación, incluso lo que corresponde al marco teórico de la ética de la liberación presenta imposibilidades obvias, sin embargo, no deben pasarse por alto las aportaciones y categorías del filósofo Enrique Dussel quien Emmanuel Lévinas, sobre todo en lo que respecta a la alteridad y la praxis como parte de su ética de la liberación, como lo afirma “Como es bien sabido, fue Enrique Dussel quien, partiendo de la filosofía de Emmanuel Lévinas, introdujo la alteridad como parte un elemento fundamental de la filosofía de la liberación; de ahí que esta haya sido interpretada como una metafísica de la alteridad o como una filosofía de la alteridad ética” (Rosillo, 2013).

Se incluye en este estudio por su aporte respecto del concepto de la metafísica de la alteridad o ética de la liberación que para Dussel, incluye los conceptos de identidad y exterioridad. La idea de la exterioridad a que alude el filósofo se comprende en tanto que la metafísica de la alteridad se opone a la ontología, entendida esta última como un opresión del hombre sobre el hombre, como una colonización de una cultura sobre otra o la dominación de un cosmos sobre otro. Explica que antes del *ego cogito* hay un *ego conquiro* y la ontología en este

sentido queda plasmada como la justificación de la dominación y como una postura unitaria y totalizadora que hace una ideología de ideologías.

La postura ontológica del *ego conquiro*, toma forma en un tipo de pensamiento que presupone el ser como una instancia primera y que condena a todo lo que no esté dominado por la luz de su comprensión a un no-ser. Ahí se encuentra la justificación ideológica de los países coloniales que ejercen su dominio *centro imperial* bajo este tipo de pensamiento. El no-ser representa una perspectiva alterna que se origina en la periferia y, que al decir de Dussel, crea un filosofía de liberación desde el oprimido y lo incomprendido que queda al margen del pensamiento hegemónico, es decir, donde termina el ser “imperial”, empieza la periferia, el otro, la exterioridad.

A partir de lo anterior, la alteridad es una postura que constantemente afirma la vida frente al modelo hegemónico y la negación de vida que este modelo implica. Es así como para los derechos y la educación en derechos humanos la categoría de la alteridad sirve de fundamento para estructurar una teoría y su correlativa praxis, es decir, ahí no cabe la posibilidad de crear sólo una teoría, puesto que tendríamos entonces sólo una realización de tipo intelectual:

Pero tales sistemas de pensamiento no son suficientes. Si el hombre fuera sólo una inteligencia despojada de carne y hueso, alcanzaría su meta por medio de un extenso sistema intelectual. Pero como es un ente dotado tanto de cuerpo como de mente, tiene que reaccionar ante la dicotomía de su existencia no solamente pensando, sino también en el proceso de vivir, con sus sentimientos y acciones. Tiene que luchar por la experiencia de unidad en todas las esferas de su existencia a fin de lograr un nuevo equilibrio. De aquí que todo sistema de orientación satisfactorio no se integre únicamente con elementos intelectuales, sino también con elementos sentimentales y sensoriales realizables en la acción de todos los terrenos de la actividad humana (Fromm, *Ética y Psicoanálisis*, 1997).

De este modo, son insuficientes los sistemas de pensamiento, puesto que la realidad social está en total discordancia con ellos: el hambre, la injusticia, la indignidad, la violación constante de los derechos humanos, la incultura, la opresión económica y política, la realidad atroz son la historia cotidiana de la

mayoría. Estas realidades no sólo contravienen, sino que incluso impiden la realización y se oponen a la educación en derechos humanos desde la ética de la alteridad, por ello deben reiterarse constantemente los principios fundantes de toda acción humana, pero tomando en cuenta que se debe establecer una metodología que tome en consideración la historia cotidiana y la vigencia de los postulados teóricos de la ética de alteridad en cada contexto de realidad como plantea Jesús Antonio de la Torre: “[...] debe incorporar a su reflexión un método que le permita también penetrar en la realidad y verificar el cumplimiento o no de sus principios, enriqueciendo así, con los propios datos históricos, su reflexión y sus postulados, y le permita así incidir, como postulado ético, en la realización de aquello que sostiene como teóricamente válido” (De la Torre, 2007).

Cuestionar críticamente los postulados tiende a la reconstrucción de los fundamentos, pero también puede solidificar sus propios principios. En el caso de la ética que se presenta, el *ethos* pretende erigirse como un saber riguroso, contraviniendo al positivismo que asume la imposibilidad de fundamentar normas, coincidiendo con el relativismo y su postura de que toda intención de fundamentar es una cuestión arbitraria o de mero gusto. Al respecto Ricardo Maliandi, dice:

La ética normativa es la búsqueda de los fundamentos de las normas y las valoraciones. Esta búsqueda va asociada indisolublemente a la *crítica*, es decir, el permanente cuestionamiento de cada fundamentación. Fundamentación y crítica son tareas opuestas (ya que aquella apunta a sostener, consolidar, y ésta, por el contrario, a conmover, a demoler) pero, a la vez, complementarias (porque la consolidación será tanto más firme cuanto más embates pueda resistir) (Maliandi, *Ética: conceptos y problemas*, 2004).

Las ideas sobre la primacía de la razón, en la herencia de la Ilustración, enseñaron al hombre moderno a pretender fundamentar normas éticas válidas a partir del ejercicio racional; lo bueno y lo malo ya no dependían de una revelación o de la Iglesia; paradójicamente el hombre convierte en su fuente de valores el materialismo, la máquina, el mercantilismo, el individualismo y provoca sistemas irracionales de valores, el hombre se convierte, así, en una presa del relativismo. Con razón escribe Erich Fromm:

El lema de la ilustración “atrévete a saber”, con el sentido de “confía en tu conocimiento”, llegó a ser el incentivo para los esfuerzos y adquisiciones del hombre moderno. La creciente duda sobre la autonomía humana y la razón ha creado un estado de confusión moral en el cual el hombre ha quedado sin la guía de la revelación ni de la razón. El resultado es la aceptación relativista que propone que los juicios de valor y las normas éticas son exclusivamente asunto de gusto o de preferencia arbitraria, y que en este campo no puede hacerse ninguna afirmación objetivamente válida (Fromm, *Ética y Psicoanálisis*, 1997).

Esta idea es trasladada a su punto más radical por el positivismo mediante la sistematización de la teoría ética, concibiendo la libertad humana como libertad ética y libertad económica: “Se entendía el positivismo como un signo de entrada a la modernidad y como la ocasión para formar en el hombre latinoamericano una mentalidad «progresista» y «científica». Las ideas positivistas deberían en lo sucesivo, según esta visión, guiar oficialmente la educación de estos pueblos” (Maliandi, 2011, págs. 527-528). La idea entonces, era cortar la dinámica relacional de la escuela con el entorno, con la realidad del contexto, centrando el interés primordial en las demandas de la sociedad, que a su vez recibe órdenes de los intereses del mercado, visto este como proceso o un supuesto de orden natural. “Además, como señala Hinkelammert, la moderna sociedad occidental es menos antropocéntrica que mercadocéntrica”. Visto así, todos los aspectos de la vida humana de la modernidad están enraizados en el egocentrismo como totalidad excluyente: “Por eso, la visión del sujeto y de la subjetividad de la modernidad, visión que se inició con Descartes, terminó ligándose al dominio de la naturaleza y de la realidad social a través del capitalismo” (Rosillo, 2013). Se advierte así cómo el pensamiento hegemónico tiene alcances en todos los ámbitos incluyendo por supuesto la educación y la pedagogía: “El positivismo ha «cosificado» la acción educativa convirtiéndola en una intervención supuestamente controlada en aras de la eficacia. Sólo ha visto una relación didáctica, procedimental entre profesor-alumno, ignorando que el fondo de la relación educativa entre ambos debe ser radicalmente ético” (Ortega Ruiz, 2004).

Entonces, como ya hemos dicho, la ética de la que hablamos debe tener su génesis en las condiciones histórico-culturales de los grupos humanos, es decir, en el contexto de cada sociedad. Este principio es uno de los postulados principales de la filosofía de la liberación, desde la cual y a través de la crítica los grupos sociales luchan por sus aspiraciones concretas para satisfacer sus necesidades, renunciando a la abstracción y al egoísmo característicos de la modernidad y, por el contrario, arraigándose en su vivencialidad, en la construcción de conceptos éticos a partir de la experiencia vivida desde la periferia, el combate y la resistencia, pero también cuestionando sus principios morales. La educación entonces, es un acontecimiento esencialmente ético donde “Una vez instalada la educación como una praxis ética, es necesario tomar una iniciativa, una toma de posición necesaria para buscar una mejor convivencia” (Espinoza, 2009).

La articulación de los derechos humanos y la educación en y para ellos desde la perspectiva de la ética de la alteridad, responde al espíritu y al ideal humanizante que se espera de los propios derechos humanos, a los que es necesario ver como una praxis cotidiana en pro de la realización plena de la personalidad del ser humano, la potencialización de todas sus capacidades y el ejercicio de la democracia y la paz. Esta estrategia consiste en llevar a la praxis conceptos que funcionan como ejes armonizantes de estas cuestiones sociales a partir de una comprensión recíproca, intersubjetiva, fundada en la responsabilidad y la alteridad.

Desde la filosofía de la liberación, Dussel propone las siguientes categorías que constituyen la alteridad atravesadas por mediaciones de proximidad, enajenación, exterioridad, libertad situada y totalidad, y argumentamos que la pedagogía y la educación en derechos humanos deberían privilegiarlas e incluirlas en sus postulados y en sus prácticas.

A continuación, hacemos algunos apuntes sobre estas categorías que serán útiles para hilvanar una reflexión sobre su importancia en esta investigación.

Las Mediaciones

Proximidad

Aproximarse no es ir hacia alguna cosa. Es acercarse a la fraternidad, al otro. Es ir hacia alguien que puede acogernos o rechazarnos. Así tenemos que el compromiso ético de la filosofía deriva en una práctica del saber y, siguiendo las contribuciones del pensamiento humanista y crítico, esta ética no es sólo la solidaridad con el ser humano que sufre, sino también es un intento de asumir una conciencia de las asimetrías políticas, económicas, sociales y jurídicas de la existencia actual. De acuerdo con Fernet-Betancourt (2006), de la filosofía como “compromiso ético se desprenden dos consecuencias importantes”:

La primera consecuencia es que aprende a ver a “los de abajo” —y por lo que sigue se comprenderá por qué usamos el término en comillas— desde sus proyectos y acciones, desde su emergencia histórica como fuerza moral insurgente, renunciando por tanto a hablar de ellos simplemente en términos de los excluidos, los pobres o los marginados. Y es que el sueño, el anhelo, la utopía milenaria que puja en sus luchas por un lugar en la historia, nos muestra que realmente están fuera del sistema que hoy decide lo que hay, y para quién y en qué grado hay lo que hay; pero nos muestra igualmente que se sobrepasa el reclamo de la mera “inclusión del otro” porque además de la obviedad [de] que ésta misma no es posible sin una reestructuración radical del sistema vigente, lo que busca no es la inclusión en lo que hay sino la novedad histórica de hacer que el mundo y la humanidad giren sobre otro eje y sobre otros valores para que precisamente “otro mundo sea posible” (Fernet-Betancourt, 2006: 8).

Desde otro autor, pero en la misma línea de pensamiento y de lucha que reclama “no la inclusión en lo que hay”, sino la superación y la transformación de “eso” que hay, Dussel nos dice:

¿No se encuentran los oprimidos de Freire en la «exterioridad» (como víctimas excluidas) social, cuyo «diálogo empieza en la búsqueda del contenido programático»? ¿No arranca todo el pensamiento crítico de Freire desde dicha «exterioridad», y, por lo tanto, se convierte todo el procedimiento democrático participativo que crea nueva validez antihegemónica, en una mediación de la «conciencia ético-crítica» para «transformar el mundo»? El diálogo (el ejercicio dialógico) tiene un «contenido». tiene la exigencia de la superación de la asimetría en la dialéctica dominador-dominado (Dussel, 1998).

Y en cuanto a la relación de lo anterior con la pedagogía y la educación, Wolkmer opina:

La propuesta de la pedagogía dirigida hacia la liberación está vinculada, también, a la nueva epistemología que rompe con la educación tradicional, elitista y formal.

Se trata de pensar la educación desde la perspectiva comunitaria, popular y anti-positivista; un paradigma educacional identificado con las necesidades reales de la vida humana, con la concientización capaz de enfrentar los problemas de los agentes sociales y con el compromiso por los cambios y por la emancipación cultural de un mundo carente (Wolkmer, 2006).

Dussel destaca que Freire es más que un simple pedagogo y distingue su propuesta pedagógica de otras dos: “a) la cognitivista de un Jean Piaget en el «centro» del sistema-mundo”, a quien considera que a pesar de tener en cuenta el fenómeno de la conciencia moral y la afectividad no va más allá del formalismo, “b) las desplegadas en la «periferia», en el nivel del «retraso» o marginación social del niño, como en Feuerstein, o considerando el constitutivo contexto socio-histórico y cultural como en Vygotsky, en un momento post-revolucionario de la «periferia»,”¹⁵ y “c) la posición ético-crítica e intersubjetiva comunitaria del sujeto histórico en el proceso de *conscientização* de denuncia y anuncio de Paulo Freire” (Dussel, 1998). La originalidad propia de Freire lo hace un educador de “la conciencia ético-crítica” del otro negado, de la comunidad de víctimas o condenados. Esto ubica a Freire en una posición diferente a las anteriores y además, afirma que en su postura relacional, dialogal, como proceso educativo del ser humano, Freire supera las visiones de Piaget y de Vygotsky. Al respecto, Santos Gómez (2008), dice de Dussel:

Afirma Dussel que éstos, a pesar de sus méritos, permanecen en una concepción individualista del proceso educativo y del desarrollo del sujeto. En cambio Freire, sostiene, es un pedagogo más completo porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de *relación* con los demás que supone un crecimiento personal, y el hecho de que éste se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación mutua de sus miembros (Santos Gómez, 2008).

3.2.1. El “otro” como fundamento de existencia

Establecida hasta aquí la relación entre la pedagogía crítica y la educación en derechos humanos, y analizada también la concepción de la ética de la alteridad como propuesta pedagógica para educar en derechos humanos, pretendemos en

¹⁵ Las comillas españolas o angulares son del autor.

esta parte del trabajo, encontrar en dos autores básicos de la ética de la alteridad y de la pedagogía crítica un punto de enlace que nos amplíe el panorama por medio de su vinculación.

El tema central en la obra de Lévinas es la alteridad, la ética del encuentro, el deseo bajo el componente de la metaética, de ir al encuentro del otro, con el rostro del otro, de la fraternidad, el cara a cara, la responsabilidad “(del yo hacia el otro, del mismo al otro), relación mediada por la totalidad, el tiempo, lo intransitivo y la infinitud” (Rojas Cordero, 2011). Para el filósofo lituano la ética es un instante más allá del puro encuentro físico con la otredad, con el otro, lo cual también se conceptualiza como metaética o metafísica de la alteridad.

El rostro “*Le visage*”, es un elemento clave en la obra de Lévinas. Representa el encuentro directo, espontáneo y puro con el otro, quien habla, antes de pronunciar palabra, con la vulnerabilidad de sus gestos y de su cuerpo, que reclama la responsabilidad. Sin mencionarlo explícitamente, el filósofo lituano entiende la responsabilidad por el otro como un acontecimiento ético y el rostro es aquello que se presenta como algo que debe serme indiferente porque no me concierne, sin embargo, cabe la supresión de la pasividad, de superar el yo al ser-para-otro y en ese otro cabe la naturaleza, con su particular rostro, como otro semejante, que también es expulsada, excluida, violentada. En palabras de Lévinas, el otro y el temor, son parte de esta relación con la otredad:

Tener que responder por su derecho a ser, no por referencia a la abstracción de alguna ley anónima, de alguna entidad jurídica, sino en el temor [*crainte*] por otro [*autrui*]. Mi estar-en-el mundo o mi «lugar bajo el sol», mi “en casa” ¿no han sido usurpación de los lugares que son para el otro hombre, ya por mí oprimido y hambriento, expulsado a un tercer mundo? Un rechazar, un excluir, un exiliar, un despojar, un asesinar. «Mi lugar bajo el sol» —decía Pascal—, el comienzo y la imagen de la usurpación de toda la tierra. Temor por todo lo que mi existir —a pesar de su inocencia intencional y conciente— pueda realizar de violencia y de homicidio. Temor que remonta desde atrás de mi «conciencia de sí» y cualesquiera que sean, hacia la buena conciencia, los retornos de la pura perseverancia en el ser. El temor de ocupar en el *Da* de mi *Dasien* el lugar de alguien; incapacidad de tener un lugar —, una profunda utopía. Temor que me viene del rostro del otro (Lévinas, 2006).

Freire es afín a la teología (latinoamericana) de la liberación, y Santos Gómez (2010), encuentra afinidades de Freire con otros pensadores: “el oprimido, desde el punto de vista de Freire, ostenta la sabiduría que Benjamín o Adorno, Lévinas (o Ignacio Ellacuría) habían otorgado en su filosofía a los vencidos”. Existe entonces el vínculo de Freire con los filósofos de la escuela de Frankfurt quienes “manifiestan una solidaria preocupación por el sufrimiento de las víctimas acumuladas en el devenir histórico y escriben acerca de la necesidad de una rememoración de dicho sufrimiento como acto de justicia y posible liberación utópica”. La necesidad imperiosa de una educación fuera de la tradicional pedagogía se convierte en clamor: “Su mera existencia (de los oprimidos) es ya un clamor que expresa y testimonia el escándalo de una realidad hecha por los seres humanos contra los seres humanos”. Esta concepción de alteridad presentada por Freire, con sus diversas fórmulas pedagógicas innovadoras, conllevan necesariamente consecuencias sociales, éticas y políticas.

El trabajo de Freire puede ser visualizado, analizado, reflexionado, estudiado e interpretado desde diversas y distintas miradas y cada una tendrá sus propios matices, puesto que el mismo autor de la pedagogía del oprimido tuvo una manera particular de indagar en la realidad, que consistía precisamente en mirarla desde perspectivas múltiples, que le permitieron construir todas las alternativas educativas que se plasman a lo largo de su obra.

3.2.2. Educar para liberar

No habría nada de nuevo en la metodología pedagógica de Paulo Freire, si estuviera limitada a establecer la reciprocidad entre las relaciones de la sociedad y el educando. Ya la mayéutica de Sócrates evidencia, de alguna forma, la importancia de la actividad del alumno: “Casi todos los grandes teóricos de la historia de la pedagogía han entrevisto uno u otro de los múltiples aspectos de nuestras concepciones” (Piaget, 1983). Sin embargo, aunque es fructífero el diálogo con los clásicos de la pedagogía y la filosofía, esto representaría un

trabajo de muchos años. Podemos en cambio, más acotadamente, retomar el vínculo entre la filosofía de la liberación y la primera escuela de Frankfurt, ya que con sus planteamientos se superan las viejas filosofías pedagógicas. En este vínculo se resta una excesiva confianza moderna en la ciencia y la técnica, se desideologizan las concepciones de mundo moderno, sin renunciar completamente a la modernidad, y al contrario, se superan los idealismos-racionalistas, resaltando más bien el componente social e histórico como algo abierto donde se privilegia la conexión entre la teoría y la praxis: “La teoría no debe entenderse como lo contrapuesto a la praxis, sino como uno de los momentos de ella: aquél que en primer instante tiene que ver con la conciencia de la praxis, con el carácter consciente de ella” (Rosillo, Fundamentación de derechos humanos desde América latina, 2013), y esto es lo que hace precisamente Freire, lo cual resulta en gran medida, en la más importante e imperiosa finalidad del pensamiento pedagógico.

Nos interesa destacar algunas ideas contenidas en la obra de Paulo Freire: la realidad como proceso histórico-dialéctico, la naturaleza política de la educación, la educación liberadora y su praxis, la relación opresores-oprimidos, el diálogo-antidialogicidad, la relación dialéctica educador-educando, la perspectiva que ofrece sobre la importancia de las relaciones humanas y lo esencial del proceso dialógico para toda labor educativa; así mismo, la memoria histórica del ser concreto que sufre la opresión, es decir, los oprimidos, la inmensa mayoría de pobres como punto de partida para la reflexión, concientización y comprensión crítica de la realidad. Estos fundamentos teóricos resultan importantes para relacionarlos con diversos autores que en conjunto se orientan hacia la perspectiva filosófica de la alteridad y resultan indispensables para esclarecer una teoría filosófica que más que nunca se reviste de vigencia. Dice Santos Gómez de Freire:

Paulo Freire es un pedagogo serio, fundamental en el siglo XX, muy leído y conocido en toda América Latina y que, por supuesto, también tuvo su particular trayectoria intelectual y personal. Posee importantes claves para entender el

proceso educativo, avanzando como dice Enrique Dussel, más allá de Piaget o Vigotsky (Dussel, 2002, 422-430), en la medida en que introduce con mucho mayor énfasis el elemento comunitario en su visión del aprendizaje, es decir, la verdad de que nos educamos con los demás en una interacción recíproca. Para que el proceso educativo sea un proceso y no se estanque en diversas patologías, es necesaria la fluidez de las relaciones humanas. De ahí que, según él, sea imposible separar libertad, educación y comunidad. La cultura es, desde su idea, un todo dinámico que comparten y re-crean continuamente las personas (Santos Gómez, 2010).

Una pedagogía crítica, liberadora y emancipatoria, y la problematización del acto ético-político de la educación como eje liberador de conciencias, se apoyan en algunas de las categorías con que Freire construye su perspectiva: la educación bancaria *versus* la educación problematizadora, la extensión o comunicación, la educación *versus* la masificación, la dialogicidad, el diálogo y la antialogicidad, el educador progresista, y la relación educador(a)–alumno(a). El fuerte vínculo de todo esto con la educación en derechos humanos, es expresado por Magendzo del siguiente modo:

Cabe señalar que la Educación en Derechos Humanos, particularmente en América Latina comenzó con y desde los movimientos sociales o movimientos de “educación popular”: movimientos por la paz, movimientos feministas, movimientos de los trabajadores, movimiento ambientalista, movimientos de derechos de las minorías, etcétera, trabajando con el enfoque de Freire, en el cual a través del diálogo, las personas aprenden y toman conciencia de que son sujetos de derecho y aprenden cómo trabajar por su propia “liberación”. Desde esta perspectiva, la Educación en Derechos Humanos se vuelve una educación política. El enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimientos a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta (empoderamiento) (Magendzo, 2002).

La renovación pedagógica que representa Freire implica un cambio social y va más allá de un simple planteamiento didáctico:

Frente a quienes ven en Freire como un autor de otra época o de otro lugar (el mundo rural de los campesinos analfabetos de Brasil con los que trabajó en los años sesenta...), creemos que su enfoque por más que haya de ser enriquecido, contextualizado y criticado como cualquier otro, resulta el más completo y coherente en una educación que se pretenda emancipatoria. Es más, sus reflexiones desbordan el plano educativo y son tremendamente sugerentes para todo proceso de transformación social y conocimiento crítico, dado que no establecía fronteras entre ninguno de los tres aspectos (Ibañez, 2003).

El propio Freire menciona la génesis de sus referencias teórico-prácticas como un inicio marcadamente existencial, y que según Freitas, lo encamina hacia la profundización de dos categorías clave: cultura y conciencia. En este mismo sentido, se abre la discusión sobre el origen del pensamiento freiriano y su potencialidad para ayudarnos en los años que vienen, ya que tienden a abrir la posibilidad al cambio y a observar críticamente la historia, por ello son esperanzadoras y optimistas. Dice Freitas: “Según Freire, una filosofía que nos ayuda es exactamente la que, al negar la reflexión que se restringe a las clases sociales, descubre que en el mundo actual existen también otros posibles y probables sujetos históricos que no están contenidos en la clasificación de Marx” (de Freitas, 2002). La conciencia es un darse cuenta de la situación de opresión más que en el plano teórico en el plano concreto de la vida:

Tal como la entendemos, la praxis realiza la síntesis entre teoría y práctica, es la acción consciente y reflexiva que desborda los límites de lo concreto, tanto como acción como reflexión dado que abarca lo es externo al acto concreto, para ir más allá de él. La relación entre acción-práctica y teoría-reflexión es dialéctica, pues si el pensamiento influye en la acción, ésta también transforma el pensamiento, al oponerse éste en contacto con lo concreto. Freire define la concienciación como el “proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador” (Freire, 1990, p.120) y defiende la necesidad tanto del ‘contexto teórico’ (cuando se produce la reflexión) como de la inserción en el ‘contexto concreto’, la realidad social que ha de ser transformada (Ibáñez, 2004).

Sin nombrar conceptos como el de alteridad o el de la educación en derechos humanos, insistimos en que el propio análisis de la manera en que Freire reflexiona sobre la conciencia, la liberación y el diálogo coincide con la perspectiva de la educación en derechos humanos desde la ética de la alteridad, es decir, podemos vincular su aporte pedagógico, epistémico y filosófico a nuestro tema:

Este tipo de prácticas educativas, no llevarán a la superación plena de la negación material y cultural del oprimido, sin embargo ayuda a encaminarlo hacia el fin: su liberación. La pedagogía de la esperanza deviene entonces de esta forma de pensar desde otro horizonte pedagógico, pensar desde la exterioridad o alteridad pedagógica, y pensar entonces el *inédito viable* (Zuñiga, 2011).

Freire aborda la cuestión del otro como una ética, al hablar profundamente sobre la praxis y la conciencia del oprimido, pues en su categoría del diálogo va más allá de la posibilidad de un sentimiento de bienestar en el proceso dialógico, sino que, en última instancia, su pretensión es transformar las causas de opresión que se encuentran en las estructuras sociales. Las distancias entre los hombres se acortan a consecuencia de la comprensión fundamentada en el otro, la comunicación puede construirse a partir de lo semejante o lo diferente, se puede concientizar a partir de la dimensión ética de la acción dialógica, reflexiva y crítica, y se puede crear un espacio donde congeniar a pesar de la diversidad. Al respecto Santos Gómez precisa:

Freire facilita un método para percatarse de esto (concientizarse) a partir de una alfabetización existencialmente relevante, que se desarrolla dialogando. Su empeño es el de una pedagogía que resulta inextricablemente teórica y práctica a la vez, desde el convencimiento de que la escisión entre teoría y práctica en la escuela tiene su origen en la alienación de una escuela escindida (Santos Gómez, 2010).

Se ha insistido en que la categoría del diálogo es el eje fundante de la educación problematizadora de Freire, es el elemento que podemos encontrar como guía del proceso del sí mismo hacia el nosotros. Al profundizar en el concepto diálogo, Freire habla de “la palabra verdadera” y nos propone dos dimensiones, las cuales más que ser complementarias, son interactivas: la acción y la reflexión. Dice: “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. La exclusión de la acción en la reflexión, es mero verbalismo estéril, como tal puede esperarse bien poco de ello, y la ausencia de reflexión en la acción convierte la palabra en activismo “al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo”. De la misma manera, el ser del hombre es decir la palabra, pero no en un agotamiento de la relación yo-tú, sino mediante el diálogo entre los sujetos, como un acto de amor y no como una forma de cambiar ideas de manera inoperante, sino como una situación imperiosa existencial: “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la emancipación” (Freire, Pedagogía del oprimido -

2a ed., 2005), y en ese acto humano y humanizante de escuchar y hablarse, en la interacción del diálogo, los seres humanos se realizan como tales. Lo anterior “convierte la educación dialógica que propuso y practicó Freire en la única posible” (Santos Gómez, 2008).

Según Marcos Santos Gómez (2008), son varios filósofos quienes apoyan la tesis de que se requiere la libertad del otro para el desarrollo propio: “esta importancia radical de la alteridad, de lo que podemos denominar cualidad relacional del hombre aparece con mayor fuerza en los filósofos Martin Buber y Gabriel Marcel”, pero principalmente es Jasper quien fundamenta la interacción y la mutua influencia en la comunicación: “desarrolla (Jasper) en una de sus obras principales, la idea de que uno no llega a ser uno mismo si no es a través de la comunicación (existencial) con un tú libre”. Jasper menciona citado por M. Santos: “Yo no puedo llegar a ser yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro” (Santos Gómez, 2008). Por lo tanto, no existimos sino en la posibilidad de la comunicación: “Nadie puede quedarse en sí mismo: la humanidad del hombre, la subjetividad, es una responsabilidad por los otros, una vulnerabilidad extrema”; la apertura hacia el otro es un origen y práctica de la libertad: “El hombre libre está consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros” (Levinas, 2009).

Permanecer en el puro ejercicio reflexivo intelectual es una tarea incompleta para la propuesta crítica liberadora del diálogo en Freire, hace falta movilizarse hacia la acción. La experiencia dialógica requiere trascender a la vida cotidiana y no quedarse en mera producción reflexiva; el proceso creador que inspira el diálogo debe ser un compromiso con la búsqueda y no con la imposición de una idea sobre otra, sino el enriquecimiento humanizante: “Nos ofrece, además, el concepto de conciencia transitiva crítica, que no es otra cosa sino la conciencia articulada con la praxis, y para llegar allí es imprescindible el diálogo crítico, la expresión hablada y la convivencia” (Pereira, 2002). Dice Freire:

Por eso el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (Freire, *Pedagogía del oprimido* -2a ed., 2005).

El mismo Freire, en otro momento, se pregunta (y se responde):

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera Crítica (Jasper). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe del uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación (Freire, 1994).

El autor de la “pedagogía del oprimido” propone algunos conceptos necesarios para la realización del diálogo: el amor, la humildad, la fe en los hombres, la esperanza, el pensar verdadero y la confianza. A continuación hacemos un breve comentario sobre cada uno de ellos reflexionando sobre su conexión en la alteridad.

El amor

El amor es un fundamento, es un actuar valiente, su carácter es dialógico, un compromiso con los hombres, su ausencia es un acto de dominación, en la dominación opresora el amor está prohibido. Erich Fromm escribe así sobre este concepto: “La clave más fundamental del amor, básica en todos los tipos de amor, es el amor fraternal. Por él se entiende el sentido de responsabilidad, cuidado, respeto y conocimiento con respecto a cualquier otro ser humano, el deseo de promover su vida”. Fromm enfatiza el amor fraternal como un amor sin exclusividad, hacia todos los seres humanos: “Sin embargo, el amor al desvalido, al pobre y al desconocido, son el comienzo del amor fraternal” (Fromm, 2000). El amor es esencia del diálogo: “Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres”. Todo acto debe estar infundido de un carácter amoroso y subsecuentemente de compromiso: “El amor es un acto de valentía,

nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación” (Freire, Pedagogía del oprimido -2a ed., 2005).

La humildad

La arrogancia y la soberbia como carencia de humildad provoca el rompimiento del actuar dialógico: “Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia”. El excluir a los demás, creyendo que “esa gente” es diferente y por ello indignos de poseer conocimiento: “La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2010).

Freire (2005,) nos plantea dos interrogantes “¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en que no reconozco otros «yo»?” Dueño de mi verdad, levanto el muro de la negación frente a lo que considero la ignorancia de los otros: “¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?”. La humildad es autoconfianza, valentía, es respetar a los demás y a uno mismo, llenarse del nosotros, escaparse del encierro en que cae aquel que se deja poseer por su verdad, por la tiranía de esclavizarse en la arrogancia del “ignorante ilustrado” de Nietzsche; la postura del humilde es una pretensión de verdad, contraria al autoritarismo del soberbio:

La postura del autoritario, en cambio, es sectaria. La suya es la única *verdad* que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es una verdad donde radica la *salvación* de los demás. Su saber es “iluminar” de la “oscuridad” o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben ser sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o la autoritaria (Freire, 2010).

Paulo Freire (2005) sentencia: “En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, hay hombres que, en comunicación, buscan saber

más”, refiriéndose en particular al encuentro con los otros en la pronunciación del mundo, donde no cabe el hombre autosuficiente, arrogante o soberbio, por ser un sujeto carente de humildad.

La fe en los hombres

El sujeto crítico y dialógico ve a su otro con profunda fe, lo que provoca una mayor confianza para el proceso dialogal. Este tercer elemento (La fe) implica una relación cada vez más estrecha y fraternal entre los sujetos: “Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en la que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (Freire, 2005). La fe en los hombres, menciona el autor de *La educación como práctica de la libertad* no es ingenua, a pesar de instaurarse en el sujeto crítico antes de encontrarse cara a cara con los hombres en los que ha depositado su fe, surge la posibilidad de encontrar un “otro” potencialmente disminuido en su capacidad de crear, transformar o transformarse, a causa de su propia situación vivencial, lo que en modo alguno anula la fe del sujeto crítico, sino por el contrario, representa para él un reto que debe enfrentar:

Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir (Freire, 2005).

E. Fromm distingue dos tipos de fe: la racional y la irracional. El pensamiento creador da lugar a la fe racional, puesto que la realidad aún no nace, pero está siendo, se está gestando, de tal manera que no es una predicción de lo que viene: “Es la paradoja de la fe: *ser la certidumbre de lo incierto*”, es una conciencia de que se está produciendo: “La fe racional es el resultado de la propia disposición interna a la acción (*activeness*) intelectual o afectiva”; por otra parte, la fe irracional es la certidumbre absoluta, una especie de predicción del futuro inequívoco: “[...] la fe irracional es el sometimiento a algo dado que se admite como verdadero sin

importar si lo es o no. El elemento esencial de toda fe irracional es su carácter pasivo, bien sea su objeto un ídolo, un líder o una ideología”. Sobre la fe irracional comenta (Fromm, 1970): “hasta el científico necesita liberarse de la fe irracional en las ideas tradicionales para tener fe racional en el poder de su pensamiento creador”.

De tal manera, la fe racional es creadora de una confianza en el hombre crítico: “Si la fe en los hombres es un *a priori* del diálogo, la confianza se va instaurando en él”. La ausencia, el defecto o la intención malsana en alguno de los elementos, anulan la confianza y por ende la posibilidad del diálogo: “un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no puede generar confianza” (Freire, 2005). Por su parte, para Erik Fromm:

En el ámbito de las relaciones humanas “tener fe” en una persona significa estar seguro de su *centro*, esto es, de que sus actitudes fundamentales permanecerán y no cambiarán. En el mismo sentido podemos tener fe en nosotros mismos: no en la constancia de nuestras opiniones, sino en nuestra orientación básica hacia la vida, en la matriz de nuestra estructura de carácter (Fromm, 1970).

La esperanza

Para Freire es indispensable la contribución de la esperanza en el ejercicio dialógico, aunque los sujetos se desenvuelvan en un contexto deshumanizado. Debe ser la misma situación límite lo que les permita el desarrollo de la esperanza y la búsqueda de la coyuntura histórica que permita el proceso de liberación. En la cita de Zúñiga (2011), sobre Freire, leemos:

La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir el fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

Una de las inquietudes principales de Freire es la incesante búsqueda del hombre-sujeto, (que presupone una sociedad sujeto) por medio de una educación concientizadora, libertaria, transformadora, en contraposición del hombre-objeto,

que se denomina en este trabajo como el “otro objetivado”, y es aquel sujeto desde el cual Freire piensa al “oprimido”, que nosotros entendemos como aquel excluido e incluido social que en la dinámica relacional de la sociedad capitalista, es víctima o ejecutor del egoísmo. En la indiferencia, la dominación, la violencia, la ruptura de la “acción dialógica”, se pierde la responsabilidad que se tiene por el sufrimiento de los otros.

Esta instancia dialógica es un verdadero encuentro pedagógico, socio-cultural y psicológico que se contrapone y denuncia la exclusión consecuencia de un sistema político opresor y clasista, por ello no sólo se centra en la educación, sino en cualquier forma de relación humana, en la que la racionalidad sujeto-objeto es rebasada por una interacción sujeto- sujeto, y en donde el conocimiento:

No se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Concebir los campos o los cuerpos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error. Niega la igualdad de relaciones en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del intercambio y lo que éste «sabe» por encima del otro (Lusted, citado en López Noreña, 2010: 24).

Construyendo lenguajes éticos, tenemos el espectro amplio del propio lenguaje de los derechos humanos. En esta construcción de lenguajes es donde podemos, también, construir el diálogo entre ética, derechos humanos y pedagogía entendida como una praxis. La posibilidad de construir un diálogo que nos ubique en función de nuestro quehacer como sujetos frente a la necesidad humana de convivir en una sociedad empeñada en su propia humanización (Espinoza, 2009).

Por estas razones, cuando se habla de estudios sobre derechos humanos, hay que incorporar el elemento intercultural para evitar seguir participando en la consolidación de discriminaciones y silenciamientos históricos de culturas y grupos humanos cuyos imaginarios, formas de pensar, modos de vida, ritmos y tiempos son muy diferentes al *ethos* sociocultural de Occidente. Con mayor motivo, cuando

el actual contexto marcado por la globalización ha ampliado los espacios de intercambio, contacto y sociabilidad pluricultural (Sánchez Rubio, 2010).

La cuestión pedagógica y educativa como ha quedado visto es un tema complejo, lo es más aún el tema relevante de la pedagogía y la educación en derechos humanos. Es ahí donde se encuentra a plenitud la diferencia con las teorías clásicas de enseñanza. El contexto social palpable en la cotidianidad ha visibilizado el cambio profundo de la naturaleza y los términos del problema pedagógico y su concepción.

CONCLUSIONES

Los derechos humanos han ido paulatinamente ganando espacio dentro del discurso de los Estados, han ido incorporándose curricularmente a la educación formal, y se ha propuesto un marco jurídico que se presenta como un componente importante en el proceso de la enseñanza, difusión y promoción de los derechos humanos; además, se han ido incorporando temas como la multiculturalidad, la salud, el cuidado del medio ambiente, el género y la diversidad sexual. De esta manera, existe una estrecha vinculación entre la educación en derechos humanos y los valores como la paz, la solidaridad, el respeto a la vida, la libertad, etcétera.

El avance innegable que ha tenido la educación en derechos humanos (EDH) permite hablar del interés por difundir y dar a conocer las leyes y las situaciones dedicadas a la promoción y difusión de la defensa de los derechos humanos de manera teórica y sobre la interpretación y explicación de los procesos históricos y los movimientos sociales que propiciaron el nacimiento de la educación en derechos humanos. Lo anterior engloba una intención de potencializar un sujeto consciente de sus derechos, pero necesariamente debe existir un vínculo emancipador, lo cual se manifiesta desde el propio origen de la EDH, puesto que tiene su génesis en la educación no formal o popular cuya esencia es ser una educación crítica. De esta manera, se fortalece la educación cara a cara de los sujetos en la vida cotidiana y en la realidad concreta, privilegiando la comunicación horizontal entre maestros y alumnos principalmente, y basando la convivencia en la comunicación, la confianza y el reconocimiento del otro como legítimo otro. La educación en los derechos humanos es entonces, más que un nuevo contenido educativo, una guía ética en la educación. Andrés Argüello, lo plantea del siguiente modo:

Así, reconociendo que los derechos humanos pueden actuar como direccionantes éticos del quehacer educativo, el punto crucial de nuestra indagación se constituye en torno al problema de *constituir un marco de acción concreto* que viabilice los grandes principios éticos de la alteridad subyacente a la educación en derechos humanos. Nuestro supuesto radica en que su efectucción —sin obviar la relevancia que a ellas corresponde— no sólo es política, en la atención y

cumplimiento a los instrumentos jurídicos internacionales, o sólo didáctica, en la traducción pedagógica de esos principios, sino que es *sustantivamente ética*, en cuanto comprometimiento existencial de los sujetos en su constitución como actores sociales y particulares de la educación (Argüello, 2011).

Un contexto de cotidiana violencia, de profundas desigualdades sociales, de violación constante de derechos, presupone una comprensión más palpable del otro, y por eso la categoría de alteridad presenta una posibilidad, puesto que los derechos humanos, su lucha por la difusión, defensa y promoción, debe ser esencialmente una praxis cotidiana, un encuentro directo con el otro y no solamente una retórica universalista.

Sin duda el sistema imperante que promueve el consumo ha alejado a ese otro del otro mismo, y convierte a la legislación positiva en letra muerta. Los seres humanos manejan su ley propia y desde su conciencia o inconciencia actúan, parte de ello proviene de la tendencia posmodernista cuyo eje gira en torno de la falta de criterios objetivos para determinar la maldad o bondad de los actos humanos, la falsedad o la verdad de un juicio.

Lo anterior es el punto de partida para continuar el debate y las reflexiones ético-filosóficas sobre la educación en derechos humanos y la posibilidad que le enmarca la ética de la alteridad, la cual está incompleta hasta no generarse en el campo de la práctica. La teorización de la ética de la alteridad y de los conceptos dialogales plasmados en este trabajo puede incluso resultar sencilla, pero no resulta para nada sencillo la aplicación cotidiana y la implantación como posible método educativo.

La visualización del otro en un campo dialogal es un pilar importante para el desarrollo de la humanización no sólo en las relaciones educativas, sino en la interrelación de los sujetos y pueblos en todos los ámbitos, del individuo y la convivencia con su par, pudiendo ser éste otro individuo, un animal o el mismo medio ambiente. De este modo, se trasciende la visión antropocéntrica y se

amplía el horizonte ético al incluir la comunicación con las diversas formas de producción y reproducción de vida.

Aquí se evidencia que el conocimiento ya no representa el gran problema, nunca como hoy se ha tenido tan a disposición una multiplicidad de medios para obtenerlo, sin embargo parece haber un retroceso en cuanto a la posibilidad humana de obtener herramientas, valores y la consecuente autonomía que permitan desarrollar un espíritu crítico, por ello es determinante la educación en derechos humanos y, puesto que no hay una postura neutra en cuanto a el derecho humano a la educación, debemos asumir que la perspectiva de la alteridad es fundamental para el desarrollo del ser humano y por ende de sus derechos. Consideramos entonces que la educación en derechos humanos basados en la ética de la alteridad son parte de la naturaleza y esencia de la misma educación.

En este trabajo, se está de acuerdo totalmente en que se tiene mayor probabilidad de crear un mejor sistema de relaciones sociales fortaleciendo el fundamento de los derechos y promoviendo la idea de un derecho más allá del positivo o del que rige desde el Estado, que aluda a la necesidad de compaginar las diversas disciplinas que convergen en el quehacer social humano. Pero es precisamente la complejidad de las acciones y las motivaciones —incluso la no motivación— lo que impacta a los propios seres humanos donde la injusticia en que vive la inmensa mayoría de la población del planeta la convierten en un harapo que muy poco tiene que ver con las necesidades de la época actual. Es imprescindible, por tanto, encontrar nuevas formas que coincidan en proponer nuevos paradigmas de lo jurídico, lo político, lo social, lo psicológico, lo antropológico, y especialmente se necesita una reestructuración de los sistemas económicos que comienzan a hacer estragos en los seres humanos, como si estos sistemas fueran o funcionaran como un fenómeno autónomo, sin injerencia de nadie, y que por lo mismo se presentan como escapando del control del ser humano. Tomando las cosas por su cuenta, los olvidados, los invisibles por el sólo hecho de serlo en medio de la

miseria y la pobreza, podrían salvarse de lo avasallante, de la voracidad del hombre en la sociedad de consumo, construyendo desde los cimientos una sociedad nueva que fundamente desde la perspectiva del desprotegido, los nuevos sistemas de convivencia humana.

Toda crítica que pudiese surgir a la ética de la alteridad como presupuesto de la enseñanza y aprendizaje de la educación en derechos humanos, podría versar sobre lo utópico que esto resulta si se observa desde el punto de vista estrecho de la convención y la tradición. Esta perspectiva, ve la educación como una lista de actos formulados por personas determinadas y profesionales que se traducen en normas, programas o cuestiones de política pública y piensan que la educación en derechos humanos es algo muy sentimental o bonachón, sin embargo, como lo hemos tratado de mostrar aquí, sus posibilidades son amplias y en potencia incluyen todos nuestros actos.

Quisiera cerrar este trabajo, tomándome la libertad de colocar unas letras de uno de los humanistas más grandes que he conocido a través de sus libros: el premio nobel portugués de literatura José Saramago. A propósito de conclusiones y de sentencias sencillas escribe:

Pues bien, mientras se acaba y no se acaba el mundo, mientras se pone y no se pone el sol, ¿por qué no pensamos en el día de mañana, ése en que casi todos todavía estaremos felizmente vivos? En vez de unas cuantas propuestas gratuitas sobre y para uso del tercer milenio, que luego, probablemente, el tiempo se encargará de reducir a cisco, ¿por qué no nos decidimos a poner en pie unas cuantas ideas simples y unos cuantos proyectos al alcance de cualquier comprensión? Éstos por ejemplo, en caso de no encontrar nada mejor: a) desarrollar desde la retaguardia, es decir, aproximar hasta las primeras líneas de bienestar a las masas de personas que fueron dejadas atrás por los modelos de desarrollo en uso; b) suscitar un sentido nuevo de los deberes humanos, haciéndolo paralelo al ejercicio pleno de sus derechos; c) vivir como supervivientes, porque los bienes, las riquezas y los productos del planeta no son inagotables; d) resolver la contradicción entre la afirmación de que estamos cada vez más cerca unos de otros y la evidencia de que nos encontramos cada vez más alejados; e) reducir la diferencia, que aumenta cada día, entre los que saben mucho y lo que saben poco. Creo que de las respuestas que demos a cuestiones como

estas dependerá nuestro mañana y nuestro pasado mañana. Y dependerá el próximo siglo. Y el milenio todo.
A propósito: ¿y si volviéramos a la filosofía?¹⁶

¹⁶ Texto obtenido de “El último cuaderno” de José Saramago, paginas 37-38.

BIBLIOGRAFÍA

- Argüello, A. (2011). *estud. pedagóg.* Recuperado el 13 de marzo de 2014, de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100001&script=sci_arttext
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica Analógica y Filosofía del Derecho* . San Luis Potosí : Departamento de Publicaciones Facultad de derecho.
- Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vigotsky*. Buenos Aires: Longseller.
- Castro, S. J. (2007). El proceso del conocimiento y la hermenéutica analógica . En A. C. Rosillo, *Hermenéutica Analógica, Derecho y Filosofía* (págs. 129-145). San Luis Potosí: Tangamanga.
- CDHDF. (S F). *México como Estado parte del Sistema Interamericano de Derechos Humanos*. Recuperado el 13 de abril de 2014, de Análisis de tratados internacionales de derechos Humanos de los que México es Estado parte: <http://www.ijf.cjf.gob.mx/cursosesp/2012/derhumancontrolconvencionalidad/Interamerica na.pdf>
- Conde, S. L. (n.d.). *Instituto de Investigaciones Jurídicas unam*. Recuperado el 26 de febrero de 2014, de biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/10.pdf
- De Azevedo, F. (1973). *Sociología de la Educación*. México : Fondo de Cultura Económica .
- De Freitas, J. C. (2002). Revisión de las referencias teorico- practicas del pensamiento de Paulo Freire. En A. M. Saul, *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* (págs. 20-32). México : Siglo XXI.
- De la Torre, J. A. (2007). *Apuntes para una introducción filosofica al derecho* . México, D.F.: Porrúa.
- De la Torre, J. A. (2008). Los derechos humanos desde el jusnaturalismo y el personalismo. En A. R. (Coord.), *Derechos Humanos, Pensamiento Crítico y Pluralismo Jurídico*. (págs. 99-120). San Luis potosí, México: Comisión Estatal de Derechos Humanos San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, .
- Durkheim, E. (1985). El caracter y las funciones sociales de la educación. En M. de Ibarrola, *Las dimensiones sociales de la educación* (págs. 17-19). México, D.F.: El caballito .
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la exclusión* . madrid: Trotta, S.A.
- Engels, F. (S.F.). *El Origen de la Familia, la Propiedad Privada y el Estado*. México, D.F.: ebro Libros, S.A. de C.V. .
- Espinoza, 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 pedagógica en el contexto de la globalización*. (págs. 67-88). México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa.

- Freire, P. (1994). *La educación como práctica de la libertad*. México, d.f.: siglo xxi editores, s.a. de c.v. en coedición con tierra nueva.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: siglo xxi editores.
- Freire, P. (1997). *¿extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*. Edo de México : sigloxxi editores, s.a. de c.v.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido -2a ed.* México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quién pretende enseñar*. México: SIGLO XXI, 2010.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores.
- Fromm, E. (1970). *La revolución de la esperanza. hacia una tecnología humanizada*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1997). *Ética y Psicoanálisis*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2000). *El Arte de Amar*. Ciudad de México, México: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gallardo, H. (2008). Sobre el fundamento de los derechos humanos. En A. Rosillo, *Derechos Humanos, Pensamiento Crítico y Pluralismo Jurídico* (págs. 77-97). San Luis Potosí, S.L.P.: Comisión Estatal de Derechos Humanos, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García, E. (2000). *Vigotski: la construcción histórica de la psique*. México d.f.: Trillas.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: siglo xxi editores.
- Herrera Flores, J. (2000). *El vuelo de anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Ibañez, J. E. (Septiembre de 2003). *La educación transformadora: concepto, fines, métodos*. Recuperado el 12 de marzo de 2014, de <http://jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-conc.htm>
- Ibañez, J. E. (16 de Agosto de 2004). *La educación Transformadora: concepto, fines, métodos*. Recuperado el 23 de Febrero de 2014, de <http://jei.pangea.org/edu/f/edu-transf-conc.htm>
- IIDH. (diciembre de 2002). *I Informe interamericano de la educación en derechos humanos*. Recuperado el 15 de Marzo de 2014, de http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_632226527/Informe%20%20-%20espanol.pdf
- Illich, I. (1977). *Un mundo sin escuelas*. México, D.F.: Nueva Imagen.

- Instituto de la Unesco para la Educación [IUE]. (1974). El desarrollo de la educación en el curso de las últimas décadas. En C. N. UNESCO, *El devenir de la educación* (pág. 157). México, D.F.: SepSetentas.
- Jiménez, F. (1985). *Freinet una pedagogía del sentido común*. México: Fondo Nacional de Fomento Educativo.
- Legrand, P. (1974). Las insuficiencias de la educación . En UNESCO, *El devenir de la educación, Tomo II* (págs. 19-27). México, D.F.: Sep/setentas.
- Levinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre* . Estado de México : Siglo xxi Editores, s.a. de c. v.
- López Noreña, G. (16 de Noviembre de 2010). *APUNTES SOBRE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: SU EMERGENCIA, DESARROLLO Y ROL EN LA POSMODERNIDAD VOLUMEN I*. Recuperado el 15 de Mayo de 2014, de <http://www.upacifico.edu.py/librosdigitales/989.pdf>
- Magendzo, A. (Diciembre de 1999). *Introducción. La Educacion en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo*. Recuperado el 20 de Mayo de 2014, de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>
- Magendzo, A. (2001). Recuperado el 07 de marzo de 2014, de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>
- Magendzo, A. (Julio de 2002). *PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS*. Recuperado el 13 de Junio de 2014, de <http://educacioncritica.fongdcam.org/files/2011/03/PEDAGOGIA-CRITICA-YEDUCACION-EN-DERECHOS-HVAGOSTO-02.pdf>
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires : Biblos.
- Maliandi, R. (2011). La ética. En E. y. Dussel, *El pensamiento filosofico latinoamericano del Caribe y "latino"* (págs. 526-541). México : Siglo XXI .
- Manacorda, m. A. (1999). *Historia de la educación tomo II del 1500 a nuestros días*. México: siglo xxi editores.
- Marcuse, h. (1983). *Eros y civilización*. Madrid: SARPE.
- Martin, J. L. (2013). El aporte de la Escuela de Francfort a la Pedagogía Crítica. *El Equilibrista*.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. México: siglo xxi editores.
- McLaren, P. (3 de Julio de 2014). Peter McLaren, creador de la pedagogía crítica. (B. Peñuelas, Entrevistador) Ensenada, México.

- Melotti, U. (1971). *Revolución y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nuñez, S. (N.D.). Recuperado el 22 de Enero de 2014, de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/31/pr/pr23.pdf>
- Ornelas, C. (1995). *El Sistema edacativo mexicano*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega Ruiz, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista española de pedagogía*, 5-40.
- Ortega Ruiz, P. (S.F.). *Mercaba* . Recuperado el 14 de Junio de 2014 , de http://www.mercaba.org/ARTICULOS/E/la_educacion_moral_como_pedagogi.htm
- Pereira, H. (2002). El educador frente al conflicto de los saberes del alumno y los saberes escolares. En A. M. Saul, *Paulo Freire y la formación de educadores: multiples miradas* (págs. 70-84). México: siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- Piaget, J. (1972). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide, S.A.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: SARPE.
- PNDH. (30 de Abril de 2014). Recuperado el 18 de Mayo de 2014, de http://cedhveracruz.sytes.net/derechos_humanos/file.php/1/ProgramaNacional_DDHH14-web.pdf
- Robert B., L. (1974). Las neurociencias y la educación. En UNESCO, *El devenir de la educación Tomo II* (págs. 109-116). México, D.F.: Sep/Setentas.
- Rosillo, A. (2011). *Los inicios de la tradición iberoamericana de derechos humanos*. San Luis Potosí, S.L.P.: Universidad Autónoma de San Luis Potosí Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat.
- Rosillo, A. (2013). *Fundamentación de derechos humanos desde América latina*. México, D.F.: itaca.
- Rozzi, R. (2011). La filosofía ambiental. En E. M. Enrique Dussel, *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "latino"* (págs. 434-445). México: siglo xxi editores, s.a. de c.v. .
- Sánchez Rubio, D. (2008). Herencia, recreaciones, cuidados, entornos y espacios comunes y/o locales. En A. R. (coordinador), *Derechos Humanos, Pensamiento Crítico y Pluralismo Jurídico* (págs. 217-239). San Luis Potosí: Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Sánchez Rubio, D. (2010). Desafíos contemporáneos del derecho: diversidad, complejidad y derechos humanos. *Conferencia de apertura presentada en el XIX Congreso Nacional de CONDEPI* (pág. 34). Florianópolis: CONDEPI (Consejo Nacional de Pesquisa y Posgraduación en derecho).

- Santos Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 155-173.
- Santos Gómez, M. (julio de 2010). Recuperado el 24 de marzo de 2014, de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8296/8323
- Solórzano, N. J. (2008). Fragmento de una reflexión compleja sobre una fundamentación del derecho y la apertura a una sensibilidad de derechos humanos alternativa. En A. (. Rosillo, *Derechos humanos, Pensamiento crítico y Pluralismo jurídico* (págs. 65-76). San Luis Potosí, S.L.P.: Departamento de Publicaciones Facultad de Derecho .
- Ursua-cocke, E. y. (1987). *Sociología de la Educación, metodología social, investigación jurídica*. San Luis Potosí: Editorial Universitaria Potosina.
- Vila, E. S. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*, 2-9.
- Wolkmer, A. C. (2006). *Introducción al pensamiento jurídico crítico*. San Luis Potosí, México: Organización Editorial Tangamanga, S.A. de C. V.
- Zuñiga, J. (2011). La Filosofía de la Pedagogía. En E. Dussel, E. Mendencia, & C. Bohórquez, *El pensamiento filosófico, latinoamericano , del caribe y "latino" (1300-2000)*. México: Siglo XXI.