

Educación, derechos humanos y democracia. Reflexiones sobre la reforma educativa en México

Alonso Rodríguez Moreno *

RESUMEN: En este artículo analizo la relación entre educación, derechos humanos y democracia. En el primer apartado defino el concepto *educación* tomando como base la obra del filósofo norteamericano John Dewey. En el segundo apartado explico cuáles son los principales valores democráticos que la educación debe comunicar y cómo muchos de éstos se encuentran hoy cuestionados. En el tercer apartado propongo que los derechos humanos representan la condición de posibilidad de los valores democráticos. Finalmente, explico por qué el modelo humanista es el mejor para la enseñanza de los derechos humanos.

ABSTRACT: *In this article I analyze the relationship between education, human rights and democracy. In the first section I define the concept of education based on the work of the American philosopher John Dewey. In the second section I explain what are the main democratic values that education should communicate and how many of these are now questioned. In the third section I propose that human rights represent the condition of possibility of democratic values. Finally, I explain why the humanistic model is the best for teaching human rights.*

SUMARIO: Introducción. I. La educación. 1. El estado de la cuestión. 2. John Dewey y su concepto de educación. II. Los valores democráticos. 1. ¿Cuáles son los valores democráticos? 2. Breve excursus sobre la necesidad de los valores democráticos y la crisis de la democracia constitucional. III. Educar para vivir los derechos humanos. 1. Dos formas de entender los derechos humanos. 2. El modelo económico y el modelo humanista. 3. Cómo educar en derechos humanos. IV. Conclusiones.

Introducción

En el contexto de la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 10 de junio de 2011, se reformó el artículo 3o. constitucional que, como es bien sabido, versa sobre la educación. ¿En qué sentido? Esencialmente, se agregó al párrafo segundo la expresión “el respeto a los derechos humanos” como uno más de los valores (junto con la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia) que la educación que imparta el Estado ha de fomentar en el ser humano. Es decir, además de desarrollar armónicamente todas las facultades de la persona y fomentar en ella el amor a la Patria –como

* Investigador del Centro Nacional de Derechos Humanos de la CNDH.

menciona la primera parte del párrafo segundo—, la educación que imparta el Estado ha de inculcar el *respeto* a los derechos humanos. Esta reforma al artículo 3o. tiene como antecedente la iniciativa del Ejecutivo de 2004, que pretendió incluir el tema de la enseñanza del “respeto a los derechos humanos” y la “perspectiva de género”. Si bien la reforma de 2011 incluye, como acabamos de exponer, lo primero, no recogió nada del tema de género.¹

Este añadido (“el respeto a los derechos humanos”) a la Constitución federal es sumamente importante por varios motivos. En primer lugar, porque finalmente hemos caído en la cuenta, como Nación, de que el respeto a los derechos humanos *sólo* es posible si la educación pública (y también la privada, como lo dice el inciso a de la fracción IV del mismo artículo) lo asume como uno de sus objetivos torales, y que esto es de tal importancia que necesita una garantía a nivel constitucional. En segundo lugar, porque armoniza la legislación mexicana con el derecho internacional de los derechos humanos.² En tercer lugar, porque obliga al Estado mexicano a llevar a cabo un reforma educativa para cumplir con la obligación constitucional de fomentar los derechos humanos, como prevé la fracción III del artículo 3o.

Ahora bien, ¿basta una reforma a los planes de estudio oficiales vigentes que agregue la materia “derechos humanos” en todos los niveles escolares de educación obligatoria para lograr a cabalidad el cometido constitucional? Definitivamente, no. La enseñanza teórica de los derechos humanos tiene un valor propio incuestionable: es necesario que las personas conozcan las prerrogativas que se desprenden de su dignidad para poder exigir su defensa al Estado. Esta dimensión educativa ha sido llamada por los especialistas “educación *en* derechos humanos”, a diferencia de la otra dimensión que la complementa: la vivencial o práctica, llamada “educación *para* los derechos humanos”. Esta distinción, si bien válida en un terreno explicativo, puede ser engañosa, ya que parece indicar que es posible separar las dimensiones; *hacerlas independientes*. Mas esto no es así. Reducir la enseñanza de los derechos humanos a su mera teoría tiende a perpetuar la falsa idea de que la educación, promoción y defensa de los derechos humanos *sólo* le corresponde al Gobierno, mientras que a la ciudadanía *sólo* le corresponde conocer sus derechos y exigirlos. En definitiva: una visión paternalista-estatal de los derechos humanos.

Tal visión es reduccionista por varios motivos. Lo primero por decir es que una auténtica educación no distingue rígidamente entre lo “teórico” y lo “práctico”. De hecho, como tendremos oportunidad de demostrar a lo largo de este artículo, en la niñez y la juventud (dos momentos cruciales para la educación en derechos humanos) la educación no consiste en una transmisión *directa* de conceptos y experiencias, sino en una comunicación *indirecta* proporcionada por un *ambiente social* controlado. O dicho de otra forma: el niño y el adolescente no aprenden por una transmisión directa, teórica, jerárquica y pasiva (modelo pedagógico que aún hoy prima en nuestra educación) de conceptos o experiencias, sino por la comunicación que proporciona un ambiente social de experien-

¹ Vid. Sergio García Ramírez y Julieta Morales Sánchez, *La reforma constitucional en materia de derechos humanos (2009-2011)*. México, Porrúa / UNAM, 2011, pp. 118 y ss.

² Para una visión de lo que ha dicho el derecho internacional de los derechos humanos sobre el tema de la educación, se puede ver: Luis de la Barreda Solórzano, *Educación y derechos humanos*. México, Ediciones Cal y Arena, 2008.

cia personal (activa), pensamiento y reflexión, el cual dará como resultado indirecto un *conocimiento* verdadero. Por otra parte, tendemos a reducir el concepto de derechos humanos a su definición jurídica (válida plenamente en su contexto), y podemos caer en la tentación de educar tomando exclusivamente este modelo. Según la definición jurídica, los derechos humanos siempre son *frente* al Estado; por tanto, es éste quien debe protegerlos (activa y pasivamente) y también es el único, en sentido estricto, que puede violarlos.³ Así, un individuo no puede violar, por principio, los derechos humanos de otro. No obstante, en su significación social —mucho más amplia—, los derechos humanos pueden ser vulnerados y protegidos por todos. A veces se olvida que una eficiente defensa de los derechos humanos en su sentido jurídico depende previamente de una educación para derechos humanos que haga tomar conciencia a los ciudadanos de las prerrogativas y deberes que tiene frente a los demás. Es decir, la creación de una *cultura en derechos humanos es indispensable para una efectiva defensa jurídica de los mismos*.

Tendemos a oponer el Estado a la sociedad, como si aquél fuese un estilo de máquina monolítica, impersonal y autosubsistente al servicio (o no) de ésta. Las cosas, sin embargo, son diferentes: el Estado, entendido como Gobierno, está conformado por personas que, dependiendo del ambiente social y educacional en el que se hayan formado, tendrán una visión más comprometida o menos comprometida con los derechos humanos. En este sentido, los funcionarios públicos forman parte de la sociedad y han abrevado de los valores que ésta les ha comunicado: no se puede esperar que un Gobierno sea eficiente en la defensa de los derechos humanos de sus ciudadanos si la sociedad misma no está sensibilizada en la responsabilidad que ella tiene de *educar* en este tema a las personas que la conforman (algunos de los cuales formarán parte del Gobierno).

Entiéndase bien lo que quiero decir: la definición jurídica es completamente válida y funcional; si no tuviera su precisión técnica limitativa, haría inviable una administración de justicia pública (e internacional) en lo que respecta a los derechos humanos. Sin embargo, hasta que no se tome conciencia de la responsabilidad que cada uno tiene frente a los demás, será poco eficiente el esfuerzo del Gobierno.

Es insuficiente, entonces, una educación meramente informativa sobre los derechos humanos. La reforma educativa que exige el artículo 3o. implica no sólo una educación *en* derechos humanos y exámenes para medir la calidad educativa,⁴ sino una cultura social para vivir los derechos humanos. ¿Cómo lo-

³ Hoy por hoy, se ha ampliado un poco esta definición, y se considera que también ciertos particulares, con anuencia del Estado, pueden llegar a violar derechos humanos.

⁴ Como propone la reciente reforma educativa publicada en el *Diario Oficial* de la Federación el 26 de febrero de 2013. A propósito de esto, cabe señalar que dicha reforma *i)* establece la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el cual tendrá plena autonomía y altura constitucional; *ii)* faculta al Congreso de la Unión para establecer el servicio profesional docente, el cual prevé que las plazas para profesores de todos los niveles de educación que imparta el Estado sean concursadas a través de exámenes de oposición; *iii)* se crea el Sistema de Información y Gestión Educativa cuya función es recabar la información estadística en torno a las escuelas; finalmente *iv)*, se contempla el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas para resolver los problemas de operación básicos, con el fin de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación básicos dirigidos por el director de la escuela, con ayuda de los de padres de familia, maestros y alumnos en la resolución de retos. A mi modo de ver, si bien esto es un primer paso del todo necesario, es insuficiente para asumir la altísima responsabilidad que el artículo 3o. otorga a la educación. El tema, como

grar esto último? Antes de dar una respuesta, hay que decir que una persona aprende valores a través de tres ambientes sociales: la familia, la escuela y la sociedad. Por tanto, estos tres espacios tienen una responsabilidad compartida en la educación *para* los derechos humanos. Esto hay que dejarlo claramente asentado. En este artículo reflexionaré primordialmente sobre la educación *profesional*, es decir, aquella que se da en los distintos niveles escolares: primaria, secundaria, preparatoria y universidad. La escuela tiene la ventaja de poder ser un ambiente creado y controlado, a diferencia de la sociedad o la familia, cuyas dinámicas son más espontáneas y mucho menos controlables. ¿Cómo ha de enseñarse, pues, en las escuelas el respeto a los derechos humanos? *Este trabajo intentará discutir y proponer algunas sugerencias a esta interrogante.* Una auténtica reforma educativa ha de arrostrar este tema, y no simplemente darlo por resuelto con su inclusión formal y teórica en los planes de estudio.

El tema de la educación en el respeto de los derechos no se puede plantear aisladamente; tiene que estudiarse a la luz de los demás valores y objetivos que el propio artículo 3o. propone a la educación. Ya hemos dicho que el párrafo segundo sostiene que la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y, junto con el respeto a los derechos humanos, también inculcará en él el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad internacional. Por su parte, la fracción primera afirma que tal educación será laica para garantizar la libertad de creencias. La fracción segunda contiene los criterios fundamentales que guiarán la educación impartida por el Estado: el progreso científico, los valores democráticos, el nacionalismo –sin hostilidades y exclusivismos–, la convivencia humana, el aprecio a la persona y a la integridad de la familia, la convicción de la existencia de un interés general de la sociedad, la fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres y, finalmente, la tolerancia.

A la vista de esto, podemos afirmar –haciéndonos eco de las palabras del doctor Sergio García Ramírez– que el artículo 3o. es, dudas aparte, el más importante del texto constitucional, pues constituye el “nicho de principios y valores, eje de caminos y destinos, diseño del presente y del futuro”. En él se contiene el “modelo de sociedad y persona como no lo hace ningún otro artículo constitucional” y se prevé “el horizonte entero de la nación y del individuo y, consecuentemente, los quehaceres del Estado”.⁵ No podría estar más de acuerdo.

La educación permite la transmisión de la entera cultura de una generación a otra. Su valor es crucial no sólo para nuestra nación, sino para toda la humanidad. Depende de la comunicación de nuestras experiencias y conocimientos a las generaciones venideras la pervivencia de la historia de la cultura. Y precisamente en el artículo 3o. se contienen los valores y principios que rigen esta función crucial para nuestro país.

De la lectura del artículo 3o. se desprende un *estrecho vínculo* entre *educación, valores democráticos y derechos humanos*. Si queremos discutir qué significa inculcar el respeto de los derechos humanos a través de la educación, hemos de conectar este tema con el de los valores democráticos. Estos últimos

pretendo demostrar a lo largo de este trabajo, no es de evaluaciones, sino *de un replanteamiento radical de la pedagogía educativa.*

⁵ Vid. S. García Ramírez, *op. cit.*, *supra* nota 1, p. 116.

son las condiciones de posibilidad de una auténtica educación para los derechos humanos. Veremos por qué.

Para plantear este problema y formular una serie de sugerencias que puedan dar dirección a una reforma educativa que se haga cargo *realmente* de las altas exigencias del artículo 3o. constitucional, dividiré el trabajo en tres apartados. En el primero intentaré explicar qué es la educación y, a partir de esto, criticaré la errónea pedagogía que aún hoy rige en nuestros centros de aprendizaje, pedagogía incapaz de educar en valores que sólo se pueden aprehender existencialmente, como los derechos humanos. El segundo apartado lo dedicaré a hablar de la democracia –más allá de su mera definición política– y de sus valores fundamentales. Además, señalaré la conexión entre el eclipse de estos valores democráticos en el espacio público y la actual crisis de la democracia constitucional. Finalmente, explicaré qué significa educar para vivir los derechos humanos. A fin de lograr esto, distinguiré las *dos dimensiones* desde las que se pueden pensar los derechos humanos. Después, trataré de demostrar que el *modelo humanista* es el único apto para enseñar *valores democráticos*, los cuales son indispensables para una enseñanza que pretenda inculcar el *respeto por los derechos humanos*.

I. La educación

1. El estado de la cuestión

Existe una tradición antropológica que hunde sus raíces en los inicios de la modernidad, especialmente en el pensamiento de René Descartes, según la cual el ser humano está dividido en una parte material, física, corpórea (*res extensa*), y una parte espiritual y teórica (*res cogitans*).⁶ Esta escisión del ser humano en dos componentes, uno material y otro espiritual, ha hecho que la educación se plantee en términos dualistas y jerárquicos. Me explico. En esta tradición (o lo que se entendió de ella), lo digno es el espíritu y lo menos valioso, el cuerpo. Aquél es la potencia del pensamiento, la reflexión y la creación de leyes (imposición de orden a la realidad), en suma: el terreno de la libertad; éste, en cambio, está subordinado a las leyes de la naturaleza y funciona como una máquina: en él todo es previsible y funciona según la lógica de la causa y el efecto. Aquí no hay libertad. Por tanto, la parte “espiritual” es la que se tiene que cultivar a través de un adiestramiento de sus propias facultades, que ya existen antes de ser educadas. La Ilustración construye su *teoría pedagógica* tomando por base esta visión del ser humano.

La imagen de un alumno sentado, recto, atento y con la pluma preparada para escribir la información que recibe pasivamente del profesor, como si fuera un espíritu puro, un ángel sin necesidades corpóreas, es deudora de esta visión dualista del ser humano. Si bien grandes educadores de los siglos XIX, XX y lo que va del nuestro han criticado esta forma de concebir la enseñanza, su influen-

⁶ Para un análisis del pensamiento antropológico de Descartes, se puede ver Frederick Copleston, *Historia de la Filosofía*, vol. IV: *de Descartes a Leibniz*. 5a. ed. Trad., de Juan Carlos García-Borrón. Barcelona, Ariel Filosofía, 2001, p. 113 y ss.

cia en las escuelas pervive hasta nuestros días. Además, desde el siglo XIX, como resultado de la Revolución Industrial, la escuela se ha configurado como un laboratorio (o fábrica) que clasifica a los alumnos según edades, aptitudes y posibles funciones que podrán desempeñar en los diversos ámbitos de la economía de mercado.⁷ Finalmente, en el siglo XX, después del impulso vital del modernismo —corriente cultural que exaltaba la experiencia personal como la forma por excelencia de construir la identidad—,⁸ que abrió las puertas a un tipo de hedonismo nihilista en la década de los sesenta, y el advenimiento de lo que Daniel Bell llamó la *sociedad postindustrial*,⁹ centrada en la tecnología, la hiperespecialización y el valor primordial del *conocimiento*, hizo su aparición un individualismo salvaje que concibe al hombre como una esfera de libertad, completa en sí misma y que ha de preocuparse sólo de sus necesidades y deseos. Un hijo del *laissez-faire*, pero que olvidó cualquier valor democrático (la fraternidad y la auténtica igualdad que pregonaban los revolucionarios franceses) y cualquier bien común social. Los deseos del burgués y los deberes del ciudadano parecen incompatibles.

A partir de las crisis económicas de últimos decenios, especialmente la que inició en 2008 y que aún pervive, la crisis pedagógica se ha agudizado debido a la preocupación casi exclusiva de las naciones en formar individuos especializados en ciencias que cambien la suerte económica de las naciones, descuidando gravemente las humanidades. Esto ha minado gravemente a la democracia, pues los valores humanos básicos para vivir en una sociedad plural, tolerante y solidaria se comunican a través de las humanidades y no de las llamadas *ciencias lucrativas*. Esta crisis silente¹⁰ se ha expandido como un cáncer a lo ancho y largo del orbe. Cada vez se relegan más las materias que fomentan las artes liberales, para dar cabida a otras que tienen relación directa con lo económico. Las becas educativas gubernamentales se otorgan con gran primacía a proyectos que generen tecnología o que tengan algún tipo de repercusión “práctica” o “impacto” positivo en la realidad. En suma, las naciones, frente a las crisis financieras, están invirtiendo la mayoría de sus recursos en ciencia y tecnología, dejando en el baúl de los recuerdos a las humanidades. Esta forma de enfrentar el problema intenta sofocar el fuego sin saber cuál es la causa que lo alimenta y que lo reaviva irremediamente cada cierto tiempo.

En esta situación se encuentran, pues, nuestros sistemas educativos: entre un falso dualismo que opone lo intelectual a lo material, una visión individualista del ser humano y la preocupación exclusiva por las ciencias exactas, especialmente la economía. En este apartado voy a analizar algunas consecuencias de la educación que parte de premisas dualistas y su incapacidad para educar. El segundo tema lo trataré en el apartado siguiente.

Uno de los pensadores que analizó y criticó con mayor penetración la crisis del modelo intelectualista en la educación fue, sin duda, John Dewey, filósofo

⁷ Para un estudio sobre la forma de educación durante la Revolución Industrial se puede ver Denis Lawton y Peter Gordon, *A History of Western Educational Ideas*. Londres, Woburn Press, 2002, capítulo 10.

⁸ Vid. Daniel Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Trad. de Néstor A. Míguez. Madrid, Alianza Editorial, 2010, p. 31 y ss.

⁹ Vid. D. Bell, *The Coming of Post-Industrial Society*. Nueva York, Basic Books, 1973.

¹⁰ Vid. Martha Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*. Nueva Jersey, Princeton University Press, 2010, p. 1.

señero del siglo XX y fundador, junto con Charles Sanders Pierce y William James, del pragmatismo estadounidense. Profundo conocedor del pensamiento clásico y moderno, supo combinar lo mejor de las dos tradiciones para formular su propia visión pedagógica, la cual se dio en diálogo profundo y crítico con los grandes educadores de su época: Friedrich Froebel, Johan Pestalozzi, María Montessori y Augusto Comte. De los clásicos, sobre todo de Sócrates y Aristóteles, toma la idea del *pensamiento crítico y dialógico* y la noción de *hábitos y fines* para la acción. También critica el dualismo platónico y la idea aristocrática de educación (presente en Platón y Aristóteles), según la cual sólo unos cuantos ciudadanos podían ser educados en la alta cultura, que se identificaba, además, con la contemplación teórica y despreciaba el trabajo manual, mientras que el resto estaba condenado a ser gobernado por los sabios. De los modernos le interesa particularmente Jean-Jacques Rousseau y su imponente obra educativa: el *Emilio*, si bien considera que el pensador de Ginebra traiciona hasta cierto punto su magnífico ideal educativo por no tener una auténtica visión de la naturaleza social del hombre, pues sólo pudo explicar la sociedad a través de su mitológico, ambiguo e individualista “contrato social”. También toma de Comte el método positivo de experimento y error como parte fundamental de su método educativo.¹¹

Creo oportuno exponer, aunque sea en líneas generales, el ideal educacional de este señero filósofo de la educación, pues, a mi modo de ver, tiene plena actualidad para abordar el tema de la educación para el respeto de los derechos humanos.

2. John Dewey y su concepto de educación

En su libro *Educación y democracia* —un clásico de filosofía de la educación; lamentablemente poco conocido en nuestro país—, Dewey define *la educación como proceso de comunicación a través del ambiente social*.¹² La única forma de transmitir los valores culturales básicos de una generación a otra es, entonces, a partir de la creación de un ambiente social donde se experimenten estos valores y, por tanto, se asuman de forma *indirecta*. El ambiente social “consiste en todas las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros”.¹³ La escuela es uno de los ambientes sociales privilegiados para la educación. La misión de la escuela —y, por tanto, del profesor— es generar un ambiente controlado que elimine los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan de forma negativa en los hábitos mentales.¹⁴

Esto quiere decir que la educación concebida como la mera enseñanza directa de información es del todo errónea. Un profesor parado en una tarima —para

¹¹ Para un resumen del pensamiento político y educativo de Dewey se puede consultar Leo Strauss y Joseph Cropsey (comps.), *Historia de la filosofía política*. Trad., de Leticia García Urriza et al., México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 799 y ss.

¹² John Dewey, *Democracia y educación*. 6a., ed. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, Ediciones Morata, 2004, p. 20. No pretendo en un trabajo de estas proporciones hacer una exposición completa de la compleja teoría educativa de John Dewey; más bien quiero perfilar sus principios básicos para aplicarlos, en el apartado siguiente, al tema de la educación para los derechos humanos.

¹³ *Ibidem*, pp. 30-31.

¹⁴ *Ibidem*, p. 29.

resaltar su autoridad—, recitando o escribiendo una serie de datos abstractos a un grupo de alumnos sentados que sólo son receptores pasivos, no educa realmente; en todo caso, informa. El auténtico conocimiento sólo se construye como una actividad conjunta entre profesor y alumno. Es una experiencia común de todos los que han asistido a las escuelas el haber aprendido aquello que no se impuso como un deber so pena de castigo, sino que se presentó como algo interesante, como un reto, como un misterio que tenía que ser resuelto. Lo interesante es aquello que explica algo de la vida personal o que coincide con algún problema o interrogante existencial. Sin embargo, la mayoría de la información que se intenta transmitir en las escuelas no tiene ningún referente real en la vida de los alumnos. De ahí que la solución más fácil sea apelar a la disciplina conductista del premio o del castigo, y el alumno termina por memorizar aquello que se le dijo, pero al poco tiempo lo olvida por no tener ninguna conexión fuerte con su entorno o con sus circunstancias presentes. La misión de la escuela es ver cuáles son los intereses y aptitudes personales de cada alumno y conectarlos con aquellos que se pretenden enseñar.

Para que el ambiente social generado por la escuela sea exitoso, ha de ser capaz de *dirigir*. Esta palabra hace referencia a un fin específico: quien dirige lo hace con vistas a conseguir un objetivo que informa todo el proceso. Ahora bien, tal dirección ha de tomar en cuenta las capacidades naturales del educando, así como su energía interna, esto es, sus intereses y circunstancias. Ha de evitarse cualquier *moralismo*, entendiendo por esta expresión el vicio educacional de decirle al alumno lo que tiene o no que hacer, amparado en la mera autoridad de ser educador. Dirigir no es imponer reglas rígidas e incuestionables, sino introducir un orden de continuidad en la sucesión de actos para conseguir un fin específico.¹⁵ Una adecuada dirección o control reside en la naturaleza de las situaciones en las que el joven forma parte. En las situaciones sociales extra escolares los jóvenes refieren su modo de actuar, casi de manera espontánea, a lo que los demás hacen y se adaptan a ello. Esta es su forma natural de aprendizaje. La escuela ha de funcionar de forma semejante.

Es importante destacar que si la educación se da a través del ambiente social, esto significa que la educación es radicalmente social. No se aprende de forma individual sino colectiva. De ahí la importancia de ampliar los medios tradicionales de educación escolar: los libros y las clases habladas, para dar cabida a las actividades conjuntas en las que toman parte los que son instruidos. Así pueden adquirir un sentido *social* de sus propios poderes y de los materiales y recursos utilizados.¹⁶ Dicho en otras palabras: el educando ha de tomar conciencia de la influencia que en él genera el ambiente social y la influencia que él puede generar en otras personas, de suerte que, en el primer caso, sea capaz de tematizar y tomar distancia de ciertas enseñanzas sociales nocivas (como el odio racial, por ejemplo) y de hacerse consciente, en el segundo caso, de la responsabilidad que tiene de influir positiva o negativamente en los demás.

La educación también implica un crecimiento, según Dewey.¹⁷ Ahora bien, no hemos de entender por este concepto el paso de un estadio imperfecto a uno

¹⁵ *Ibidem*, p. 45.

¹⁶ *Idem*.

¹⁷ *Ibidem*, p. 46 y ss.

perfecto. Todos los estadios del crecimiento son valiosos, pues son indispensables para seguir creciendo. Así, la inmadurez es la primera condición para crecer, pero ésta no ha de verse como algo menos imperfecto respecto de la madurez, sino como su condición de posibilidad. Plantear la educación como la salida más rápida y eficiente de la infancia caprichosa y la juventud rebelde y problemática para llegar al puerto seguro de la madurez es un craso error: cada etapa tiene su importancia fundamental, que tiene que ser vivida y aprovechada al máximo. Cada etapa es un fin intermedio. Además, la educación no tiene un fin sino que coincide con la vida. La educación escolar no es sino una preparación para *seguir aprendiendo* y, por tanto, creciendo.

La infancia y la juventud son momentos privilegiados para el crecimiento. Por un lado, en estas dos etapas, sobre todo en la primera, el alumno tiene una experiencia clara de su dependencia respecto de los demás, hecho que lo obliga a tener una especial sensibilidad social para buscar ayuda y compenetrarse, por tanto, más íntimamente con los que lo rodean. Conviene Dewey: "Desde el punto de vista social, la dependencia *denota un poder más que una debilidad*; supone una interdependencia. Hay siempre un peligro de que la independencia personal acrecida disminuya la capacidad social de un individuo".¹⁸ Por otro lado, los niños y los jóvenes tienen una enorme plasticidad, esto es, capacidad para conservar y transportar de la experiencia anterior factores que modifican las actividades subsecuentes. La plasticidad permite la adquisición de hábitos, los cuales son definidos por Dewey como formas de destreza ejecutiva para la acción.¹⁹ El hábito permite la adecuación del individuo y su ambiente. Una persona se desenvuelve con naturalidad en un ambiente cuando lo domina, en el sentido de poderlo dirigir para obtener de él los mayores beneficios. Para esto es necesaria la formación de disposiciones afectivas e intelectuales que brinden economía a la acción. Tales disposiciones son los hábitos. Por tanto, estos no son, como comúnmente se piensa, modos mecánicos de actividad obtenidos por la mera repetición externa y disciplinada de una acción, sino disposiciones que implican iniciativa, invención, flexibilidad, adaptabilidad y correctas actitudes morales e intelectuales. La educación entendida como crecimiento ha de formar hábitos en este sentido. Cuando los hábitos maduran permiten la *habituación*, o sea, la capacidad de adaptar o adaptarse a ambientes nuevos, y esto ha de ser uno de los fines más importantes de la educación.

Hemos dicho que la educación es crecimiento y que éste es posible por la adquisición de hábitos. A su vez, los hábitos tienen que ver con la experiencia; por tanto, ésta resulta indispensable para un método de enseñanza. Un modelo educativo que no permita la experiencia real de aquello que se pretende enseñar es incapaz de enseñar verdaderos hábitos y, como consecuencia, impide el crecimiento. Basar la educación en la experiencia y el hábito es concebirla *prospectivamente*,²⁰ es decir, como una formación para utilizar el pasado como un recurso para desarrollar el futuro. Desde esta perspectiva, educar no es preparar para un tiempo remoto (la vida después de la universidad, es decir, la vida adulta), sino hacer conciencia del valor de la experiencia presente como creci-

¹⁸ *Ibidem*, p. 48.

¹⁹ *Ibidem*, p. 52.

²⁰ *Ibidem*, p. 76.

miento continuo y valioso para enfrentarse con los problemas de la vida en cada una de sus etapas.

Antes de continuar, hagamos un breve resumen de lo dicho hasta aquí sobre la educación. Ésta se da, al menos durante la infancia y la juventud, a través del *ambiente social*. La educación escolar tiene la gran ventaja de poder construir un ambiente social *controlado*, en el que se eviten los vicios y se exalten las virtudes de los otros dos ambientes que educan: la sociedad y la familia. Un ambiente escolar exitoso es aquel capaz de *dirigir*, en el sentido de llevar al educando a la consecución de fines, tomando en cuenta sus circunstancias, aptitudes e intereses. Esta dirección se da a través de la generación de *hábitos*, los cuales se convertirán, con el tiempo, en habituaciones, o sea, formas de adaptarse y controlar diversos ambientes. Los hábitos, finalmente, se forman a través de la reflexión sobre las propias *experiencias*.

Ahora nos toca hablar de los fines de la educación y del proceso educativo. Un fin denota el resultado de un proceso natural traído a la conciencia y convertido en un factor para determinar la elección presente y la elección de los modos de actuar.²¹ La elección de un fin supone la observación cuidadosa de las condiciones dadas para conocer cuáles son los medios idóneos para lograrlo y para prever los obstáculos que se han de superar. En el caso particular de la educación, el fin y los medios tienen que estar conectados y no pueden ser impuestos de manera rígida y externa. Un niño al que se le imponga un fin y se le den unos medios rígidos para obtenerlo no logra aprender; en cambio, si se le hace interesarse en el fin y se le provoca para que sea él quien observe las condiciones dadas, los medios al alcance y el orden de sucesión de las diversas acciones que ha de realizar para la consecución de un fin, el niño ha logrado un aprendizaje. El éxito o fracaso en la obtención del fin hará que el educando, en el primer supuesto, acumule la experiencia para adquirir un hábito o, en el segundo, busque alternativas de solución. Sólo se aprende cuando están involucrados el pensamiento, la creatividad y la reflexión del alumno en la consecución de un fin. El profesor ha de acompañar, sugerir, indicar, acentuar durante el proceso tal o cual cosa, pero jamás imponer pasos rígidos para fines que no le interesan al alumno. Hacer esto es sustituir la inteligencia. *El verdadero educador se vale de la propia experimentación del alumno (prueba-error) para dirigir y nunca sustituye el contacto del alumno con los medios y el fin.*

El proceso educacional ha de basarse, entonces, en la elección de un fin (nunca rígido e impuesto externamente), la observación de los medios y las circunstancias de los que están involucrados en el proceso, la experimentación y la reflexión sobre los resultados de ésta. O dicho brevemente: fin, medios, experimentación, pensamiento (o reflexión sobre la experiencia) y, finalmente, conocimiento, constituyen las etapas del proceso educativo. El conocimiento es el *resultado* del proceso.

Ahora que ya sabemos qué es un fin y cómo se relaciona con el proceso educativo, podemos preguntarnos cuáles son los fines propios de la educación. Según Dewey,²² son tres: *el desarrollo de acuerdo con la naturaleza, la eficacia social y la cultura o enriquecimiento mental personal*. Los últimos dos se rela-

²¹ *Ibidem*, p. 100.

²² *Ibidem*, pp. 110-111.

cionan estrechamente con la educación en derechos humanos, que analizaremos más adelante.

Por desarrollo de la naturaleza ha de entenderse el cultivo de las aptitudes congénitas de los educandos. Estas aptitudes son tanto genéricas, es decir, propias de todos los seres humanos en la infancia y en la juventud, como personales, en el sentido de capacidades únicas que especifican a los educandos. Se ha de educar tomando en cuenta ambas dimensiones, por lo que la masificación del alumno, su igualación radical con los demás, conculca el verdadero aprendizaje. Esta idea del alumno masa se fomenta con los exámenes que sólo miden un tipo de conocimiento y de aptitud. Desarrollar la naturaleza por medio de la educación profesional exige una atención personalizada a las aptitudes congénitas y específicas de cada estudiante. Otra idea importante en relación con este tema es el del *uso*: el cultivo de las aptitudes sólo se da cuando éstas se utilizan. Sin el uso, las facultades se atrofian.²³

Otro de los fines de la educación es hacer conscientes a los alumnos de la compleja imbricación de las diversas actividades de los hombres, es decir, las consecuencias sociales de la libertad. Un primer paso, ya lo hemos dicho líneas arriba, es hacer caer al educando en la cuenta de cómo el ambiente social influye en él y viceversa. A partir de esta experiencia, puede entender que sus actitudes modifican para bien o para mal el ambiente social, no sólo de la escuela, sino de su familia y la vida pública. Esto es la base de una educación democrática. Reconocer la profunda interacción de las acciones personales con las de los demás y la interdependencia de las libertades prepara al alumno para la asunción de los valores democráticos. Ahondaremos en esto en el siguiente apartado.

Finalmente, la cultura también ha de ser enseñada desde su contenido social. Esto implica, en primer lugar, desterrar la idea de que lo natural es lo rudo y lo cultivado es lo valioso. Puesto que, desde estas premisas, educar es ir en contra de lo natural. Sin embargo, hemos dicho que solamente educa quien parte de la naturaleza (aptitudes congénitas: generales y particulares) como base del conocimiento. En segundo lugar, hace falta cambiar la visión contemplativa de la cultura. Desde los griegos clásicos se ha considerado que el valor teórico o contemplativo es superior al valor práctico. Tal distinción ha hecho que sólo se considere cultura a las artes abstractas. Los conocimientos prácticos y el trabajo manual, en cambio, se han visto con desprecio, como algo para las masas. No es de extrañar que la aristocracia, esto es, el gobierno de los sabios o filósofos, fuese vista como la mejor forma de gobierno. Estas premisas nos han heredado una visión elitista o aristocrática de cultura. Según esta tradición —donde todavía hoy nos encontramos inmersos—, en las escuelas se ha de enseñar exclusivamente la alta cultura, o sea, el conocimiento especulativo, y los educados en este paradigma serán los “exitosos” en la sociedad. Esto ha traído como consecuencia un profundo debilitamiento de la empatía entre las clases sociales, que ha abonado lamentablemente en la ya de por sí cuestionable separación (o jerarquización) económica. El común de los estudiantes universitarios desconoce por completo los estilos de vida de otros grupos sociales y son prácticamente inútiles en cualquier labor práctica del hogar.

²³ *Ibidem*, p. 111.

Para decirlo brevemente: la cultura entendida como un refinamiento interno del espíritu se opone a las disposiciones socializadas, indispensables para hablar de una sociedad democrática. Por el contrario, una educación democrática ha de ver y enseñar la cultura como el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente en actividades compartidas y comunes. Una definición adecuada y no aristocrática de cultura es la formulada por Dewey: “la capacidad para ampliar conscientemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados”.²⁴ *Educación es preparar para seguir aprendiendo*. En este sentido, quien educa ha de inculcar en el alumno un interés profundo por las acciones de los diversos grupos que conforman la sociedad: estilos de vida, dinámicas sociales, formas culturales de expresión, cultura culinaria, etcétera. Esto, a su vez, cambia el abanico de significados, ampliándolo. Quien es auténticamente capaz de apreciar formas de expresión artística distintas de las de su entorno social, amplía su significado de cultura y, como consecuencia, se deshace del falso dogma de la alta y baja cultura. Tal ampliación, además de cultivar a la persona, le permite un mayor entendimiento de lo “distinto” de él, que ahora ya no lo es, al menos no en el sentido de negación o desprecio. A partir de esto, se puede dar una verdadera *empatía*, condición indispensable para hablar de una sociedad plenamente democrática.

Sólo una educación que tenga como fin el desarrollo personal, la eficacia social y la cultura puede ser llamada *democrática*. Ahora bien, democrática no sólo es la educación que enseña cuáles son los valores democráticos de la sociedad a sus miembros, sino la que es capaz de cultivar las actitudes básicas para que tales valores puedan ser *vividos*. ¿Cuáles son esas actitudes básicas? Esta pregunta nos lleva al siguiente apartado, donde profundizaré en el vínculo entre educación y valores democráticos.

II. Los valores democráticos

1. ¿Cuáles son los valores democráticos?

Con las ideas expuestas hasta este momento, estamos ya en posibilidad de dar una definición general de educación. Educar es comunicar a través del ambiente social los valores culturales de una generación a otra. Educar profesionalmente (esto en, en la escuela) es construir un ambiente social controlado y simplificado por medio del cual se desarrollen las capacidades congénitas de los educandos a fin de cultivar hábitos, es decir, capacidades para controlar en sentido positivo los diversos ambientes sociales o adaptarse (habituarse) a ellos. Y esto sólo es posible a través de un método que parta de fines claros que permitan al educando, dirigido por el educador, la observación y elección de los medios idóneos y el orden en que estos han de realizarse para obtener resultados exitosos. El método educativo *i)* ha de poner en contacto directo al alumno con el problema y las posibles soluciones (experimentación); *ii)* ha de fomentar la reflexión sobre las experiencias positivas y negativas, de suerte tal que el alumno sea capaz de pensar por qué ciertos medios son aptos o no para la ob-

²⁴ *Idem*.

tención de los fines propuestos, y finalmente *iii*), el cúmulo de experiencias pasadas por la criba del pensamiento crítico y su utilización para nuevos fines genera el *conocimiento*, último estadio de todo proceso educativo auténtico.

Con estas ideas en mente, reflexionemos sobre el significado y consecuencias de una educación democrática. He insistido que la educación no sólo ha de educar para la vida social, sino que ella misma es un proceso social. Entonces, *es necesario conocer el tipo de sociedad donde los educandos viven para saber en qué valores se les ha de educar*. Hoy por hoy, la gran mayoría de los países del orbe ha asumido la democracia no sólo como forma de gobierno, sino como el modo más adecuado para su convivencia social. De hecho, el propio artículo 3o. de nuestra Constitución dice con toda claridad, en el inciso *a*) de la fracción II, que la democracia es *más que una mera estructura jurídica y un simple sistema de gobierno*: es “un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. Es interesante y comprometedor esta ampliación del significado de democracia. Superando su mero contenido procesal o procedimental (modos y garantías), indica su valor *sustantivo*. Dicho en otras palabras, además del *cómo* y del *quién* (que se encuentran definidos a lo largo de la Constitución y de las leyes secundarias), el artículo 3o. define el *qué* de la democracia.²⁵ Esta definición *sociológica* implica conocer cuáles son las condiciones de posibilidad para que se dé “el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. Hemos de evitar pensar en el gobierno como el único sujeto activo de esta definición, pues de ser así, la falsearíamos. Al igual que con el asunto crítico de la educación, la democracia implica la actividad conjunta de la sociedad y el gobierno. El propio artículo en comento lo señala en la parte final de su fracción III: para la modificación de los planes de estudio “se tomará en consideración la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal”, sí; pero también “*la de los diversos sectores sociales involucrados en la educación*”. En sentido estricto, los sectores involucrados son la familia, los educandos y los profesores; no obstante, un sentido amplio es la entera sociedad en su conjunto, pues la educación, como mencionamos arriba, es el bien público por excelencia.

Según Dewey, en una sociedad democrática los dos valores por excelencia son *la extensión en la que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y libertad con que aquél actúa en los demás grupos*.²⁶ O sea: si no educamos a los miembros jóvenes de la sociedad para que sean capaces de compartir sus experiencias vitales más importantes con los integrantes de su propio grupo y con los de otros grupos sociales, difícilmente se podrá vivir a cabalidad el ideal democrático.

Después de definir sustancialmente la democracia en el inciso *a*) de su fracción II, el artículo 3o. constitucional menciona, en los incisos siguientes (*b* y *c*), una *serie de valores democráticos* que ha de guiar la educación: el ideal nacio-

²⁵ Vid. Luigi Ferrajoli, *Poderes salvajes. La crisis de la democracia constitucional*. Trad. de Perfecto Andrés Ibáñez. Madrid, Trotta, 2011, p. 27 y ss.

²⁶ J. Dewey, *op. cit.*, *supra* nota 12, p. 91. Dewey explica estos dos valores así: “El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del contrato social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación), sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado”, p. 81.

nal, que consiste en “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” (inciso *b*) y el ideal social, que ha de “promover 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” (inciso *c*).

A la vista de los principios rectores de la educación que consagra el artículo 3o., surgen dos preguntas fundamentales: *¿cómo se ha de educar en estos principios y qué relación hay entre éstos y los derechos humanos?* Para dar respuesta a la segunda parte de esta interrogante —asunto que atenderemos en el siguiente apartado—, primero tenemos que responder satisfactoriamente a la primera.

2. Breve excursio sobre la necesidad de los valores democráticos y la crisis de la democracia constitucional

Lo primero por decir es que los dos grandes principios que, al decir de Dewey, especifican una sociedad democrática (la interacción cultural interna de cada grupo social y la interacción cultural externa entre ellos) son el presupuesto básico para la consecución de cualquier valor democrático. Precisamente la actual crisis de la democracia constitucional se debe en gran medida a la contradictoria pretensión de vivir un supuesto ideal democrático prescindiendo de las aptitudes sociales básicas que lo hacen posible. Dicho de otra manera: *no es posible vivir el ideal democrático desde una visión burguesa e individualista de la libertad*. Sin embargo, esto pasa del todo desapercibido para el común de las sociedades. Una definición *sustancial* de democracia denuncia la insuficiencia de las visiones jurídica y política de este concepto, insuficiencia que se ha trocado en crisis.

De suerte que una educación democrática tiene el primer reto de cuestionar la visión egoísta de libertad que se ha incubado profundamente en nuestras sociedades. Desde principios de siglo XX hasta nuestros días, varios pensadores han venido señalando que una democracia que no tenga un contenido social auténtico, esto es, aquel donde los ciudadanos piensen en la consecuencia que tienen sus acciones en la vida de los demás, *será incapaz de vivir los valores democráticos*. Ya en 1915 John Dewey afirmaba:

Una democracia es más que una forma de gobierno, es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participen en un interés, *de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad.*²⁷

²⁷ *Ibidem*, p. 82.

Como se puede ver, Dewey opta por una definición sociológica de democracia. De hecho, éste es el punto de partida de su concepción de Estado y de opinión pública.²⁸ Le parece que las visiones contractualistas de la sociedad, además de míticas (la sociedad no se explica por la voluntad de los seres humanos, sino que estos ya se encuentran viviendo en sociedad y, cuando caen en la cuenta de que muchas de sus acciones repercuten directamente en la vida de otros grupos sociales, convirtiéndose, por tanto, en acciones públicas, deciden elegir representantes y crear órganos con funciones específicas para regularlas y limitarlas. Esto es el Estado: una “formación específica y secundaria de asociación”),²⁹ tienen un fuerte cariz individualista. Si bien en el siglo XVIII la idea del *individuo* tuvo un valor indiscutible porque liberó al ciudadano de su masificación en la sociedad, su radicalización en el siglo siguiente terminó por imposibilitar una visión democrática de sociedad. Al punto que hablar de libertad, en este sentido, e igualdad parecía una contradicción: el libre arbitrio hace a cada ciudadano distinto del otro en todos los ámbitos: culturales y sociales, por lo que la igualdad era una bagatela. De ahí la urgencia de Dewey de, sin abandonar los elementos positivos de la libertad moderna o liberal, educar a los jóvenes con eficacia social. Una libertad independiente de las demás es una *ficción* que lastima profundamente a una sociedad supuestamente democrática; ésta podría ser la conclusión del educador estadounidense.

La concepción de la persona como individuo o, en palabras de Kant, “esfera de libertad”, permitió exaltar su dignidad y los derechos humanos que se desprenden de ésta. Sin embargo, cuando esta concepción se radicalizó, la libertad personal y egoísta tendió a negar cualquier responsabilidad social. El propio filósofo de Königsberg calificó esta libertad de *salvaje*, en el sentido de que sólo se afirma a ella misma sin ningún tipo de coto moral.

El sociólogo estadounidense Daniel Bell, en la estela de los trabajos de Dewey —y ambos deudores, a su vez, de la obra de Max Weber—, denunció de forma clara, en la década de los setenta del siglo XX, “las contradicciones culturales del capitalismo”. Las personas, en la sociedad postindustrial, viven escindidas en tres modos distintos de comprender la realidad: por un lado, el modo tecnocómico, que se refiere a la organización de la producción y la asignación de bienes y servicios. Su estructura axial es la *burocracia* y la *jerarquía*, donde lo que importa no son las personas, sino sus roles, especificados en los documentos administrativos de las empresas o instituciones gubernamentales. La autoridad es inherente a la posición y la obediencia se funda, por tanto, en la jerarquía y no en la racionalidad de las órdenes que se dan. En este nivel, la persona “se convierte en un objeto o una cosa, no porque la empresa sea inhumana, sino porque la realización de una tarea está subordinada a los fines de la organi-

²⁸ “El Estado no surge como resultado directo de contactos orgánicos, al modo en que los hijos se conciben en el seno materno; ni por un plan deliberado, igual que se inventa una máquina; ni por efecto de algún espíritu perturbador interno, sea una deidad personal o una voluntad absoluta metafísica. Cuando buscamos el origen de los Estados en fuentes como éstas, una consideración realista de los hechos nos impulsa a concluir que lo que finalmente encontramos no es más que personas singulares, tú, ellos, yo. Pero entonces, a menos que recurramos al misticismo, nos veríamos abocados a afirmar la idea de lo público se basa en un mito y sólo se apoya en la superstición.” J. Dewey, *La opinión pública y sus problemas*. Trad. de Roc Filella. Madrid, Ediciones Morata, 2004.

²⁹ *Ibidem*, p. 94.

zación”.³⁰ Por otro lado está la dimensión política, o sea, el campo de la justicia y el poder sociales. Su principio axial es la *legitimidad*, que, en el caso de los órdenes políticos democráticos, significa que el gobierno sólo puede ejercer el poder con el consentimiento de los gobernados. Su condición implícita es la *igualdad*: todos los seres humanos deben tener voz por igual en el consenso. Bell advierte que en los últimos 100 años el concepto de ciudadanía que encarna esta concepción se ha ampliado a otras dimensiones de la vida social, hasta incluir otros tipos de igualdad: la igualdad ante la ley, igualdad de derechos civiles, igualdad de oportunidades y hasta igualdad de resultados. La forma de ejercicio de la igualdad política es la *representación* o participación.³¹ Finalmente, el tercer modo de entender la realidad es el cultural. Su principio axial, a partir de la modernidad, es la libre expresión y remodelación del “yo” para lograr la plena realización personal. Esta búsqueda no ha de tener ningún tipo de límite: cualquier experiencia es válida: nada está prohibido y todo debe ser explorado.³²

Son claras las tensiones entre los diversos modos en que un solo individuo experimenta la realidad social: desigualdad jerárquica en su trabajo, igualdad y participación (al menos formal) en política y, finalmente, una cultura que se interesa por el reforzamiento y la realización del “yo” y de la “persona total”. La solución que tanto Dewey como Bell dan a este problema es, en resumidas cuentas, la *socialización de la libertad*. Me explico. El ascenso del capitalismo se dio, en gran medida, por el espíritu puritano protestante y su visión de la predestinación, como sostiene Weber en su ya clásica obra sobre el tema.³³ Sin embargo, este primer capitalismo, debido a la moral puritana, basada en la *necesidad*, era de ahorro y *no de acumulación suntuaria*. Una vez que desaparece esta moral —en el transcurso del siglo XIX—, pero permanece la visión protestante del trabajo, la economía de mercado se vuelve *burguesa*.³⁴ Esto ha significado dos cosas, conviene Bell: “primero, que los fines de la producción no son comunes, sino individuales; segundo, que los motivos para la adquisición de bienes no son las necesidades sino los *deseos*”. Y concluye: “Ahora el individuo, no el Estado o la familia, es la unidad cuyos fines son primarios para la sociedad. Ésta fue la concepción que tuvo el siglo XIX de la libertad: ser libre de los lazos adscriptos de la familia, la comunidad o el Estado; ser responsable de sí mismo; modelar o aún remodelar el propio yo de acuerdo con la propia ambición”.³⁵ La sociedad está fundada, desde el siglo XIX, en la pródiga idea de los *deseos privados y los bienes ilimitados*. En vez de un ideal común, las sociedades postindustriales pretenden que los intereses personales o de grupo sean fomentados y realizados por el Estado (que ahora es un Estado social),³⁶ pero estos intereses son tan variados y desconectados, que la tarea se vuelve titánica, sino es que

³⁰ D. Bell, *op. cit.*, *supra* nota 8, p. 24.

³¹ *Idem*.

³² *Ibidem*, p. 25.

³³ Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Trad. de Francisco Gil Villegas, México, Fondo de Cultura Económica, 2011.

³⁴ D. Bell, *op. cit.*, *supra* nota 8, p. 212.

³⁵ *Idem*.

³⁶ Bell explica las nuevas tareas que el Estado social de derecho se ha visto obligado a arrogarse desde de la década de los treinta del siglo XX: *i*) Establecer una política normativa económica; *ii*) el apoyo a la ciencia y a la tecnología; finalmente, *iii*) La creación de una política social normativa. *Vid. op. cit.*, *supra* nota 8, pp. 213-215.

imposible. Esto ha hecho que el Estado deba cumplir una tarea paradójica: buscar las condiciones en las que sea posible la acumulación de capital suficiente para la satisfacción de los deseos privados; pero, al mismo tiempo, tratar de mantener la armonía social a través de una igualación de oportunidades para el desarrollo. Dicho de una manera más dramática: el Estado moderno ha de fomentar el individualismo y el colectivismo al mismo tiempo, tarea, por lo demás, contradictoria. En este punto observa Bell la profunda dificultad con la que se enfrenta una teoría del *hogar público*,³⁷ es decir, la teoría de una *economía o administración monetaria estatal*, que a diferencia de la familiar, *basada en el don y en las necesidades*, y a diferencia de la capitalista privada, *basada exclusivamente en la competencia y la ganancia privada de los accionistas*, ha de cumplir con una función contradictoria de *acumulación y legitimación*.

Y si a lo anterior sumamos la *legítima* petición social, cada día más intensa, de una igualdad no sólo política, sino de oportunidades y resultados de todos los ciudadanos, entonces el Estado termina por parecerse el joven titán Atlas al que, según la mitología griega, el viejo Zeus condenó a cargar sobre sus hombros la Tierra. Un Estado concebido de esta forma siempre está a punto de fracasar, sino es que ya es un fracaso desde su mismo origen. La gran conclusión de Bell es la urgencia de retomar una idea de *bien común* para repensar el Estado y evitar, así, una libertad salvaje, que tenga por base exclusivamente el deseo y el consumo (ilimitado e individual). Esta idea del bien común es compleja y tiene distintas dimensiones.³⁸ Su fundamento ha de ser la vuelta a una economía basada en la necesidad y en una educación fincada en los valores democráticos y en la tradición cultural.³⁹ La sociedad ha de pensarse como el esfuerzo conjunto para obtener lo mejor para todos (lo que implicará, a veces, el sacrificio del deseo privado) y no sólo para unos cuantos.

Esto es posible, según Bell, si la economía se concibe en términos sociales, o sea, como la búsqueda de una igualdad de *condiciones* y de *medios* para todos los ciudadanos, si bien no de *resultados*, pues éstos variarán según el esfuerzo personal, que ha de ser respetado; en este sentido, el sociólogo estadounidense apoya el principio liberal meritocrático: “a cada uno según lo que haya merecido por su esfuerzo; a cada uno según los poderes y privilegios apropiados a cada esfera”.⁴⁰

Ahora podemos entender la famosa afirmación de Bell —que resume su pensamiento sociológico—, según la cual en política era liberal, en economía, socialista, y conservador en lo cultural.

Las contradicciones que Bell señala han sido vistas y denunciadas por otros muchos pensadores posteriores. Por ejemplo, Norberto Bobbio, en su libro so-

³⁷ Toda la teoría del hogar público se encuentra desarrollada en D. Bell, *op. cit.*, *supra* nota 8, capítulo 6.

³⁸ No podemos aquí detenernos en una exposición exhaustiva de la compleja y sugerente propuesta de Bell. Con lo expuesto hasta aquí de algunas líneas argumentativas de su pensamiento nos basta; sólo he querido destacar su conclusión de una idea *social de democracia*.

³⁹ Bell considera que la eliminación de cualquier coto moral en la cultura ha generado una profunda crisis que ha abonado en la formación de la mentalidad egoísta. Es necesario construir la educación social tomando por base la tradición cultural, no para quedarse anclada en ella, contemplándola como un fetiche, sino para construir a partir de ella. Esto permite respetar el pasado y contemplar las humanidades como el cúmulo de conocimientos sobre los problemas más arduos del ser humano, cúmulo al que se tiene que volver constantemente para encontrar respuestas o, al menos, para ver las aristas de una pregunta.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 252.

bre *El futuro de la democracia*, aboga por un nuevo contrato social que, sin renunciar a la libertad individual, exija del gobierno una mayor justicia distributiva.⁴¹ O dicho de otra forma: el paso de una democracia política en sentido estricto a una democracia social. Esto significa: “la extensión del poder ascendente, que hasta ahora había ocupado casi exclusivamente el campo de la gran sociedad política, al campo de la sociedad civil en sus diversas articulaciones, desde la escuela hasta la fábrica”.⁴²

Recientemente, y en la línea de Bobbio, Luigi Ferrajoli⁴³ ha denunciado la *crisis de la democracia constitucional*. Ésta se debe a la confusión entre el poder económico, ideológico y político, hecho que ha debilitado de manera dramática a este último. Profundizando en las causas de esta crisis, Ferrajoli denuncia la incapacidad de los políticos de representar los intereses de los gobernados, así como el control de la información por parte del poder económico (los intereses particulares de las empresas) e ideológico, este último al servicio de aquél.

Otro autor que ha reflexionado sobre estos temas ha sido Ermanno Vitale, quien siguiendo muy de cerca las reflexiones tanto de Bobbio como de Ferrajoli, pero dando un paso más que ellos, propone una *resistencia constitucional*⁴⁴ ante la confusión de poderes. Cuando el poder político actúa conculcando los principios democráticos consagrados en la Constitución, se hace necesaria una resistencia anclada en tales principios.

Esta resistencia se ha de llevar a cabo, según Vitale, en cuatro niveles: el político, el intelectual, el moral individual y el social, con acciones concretas en cada uno. En el primero es necesaria la constitucionalización de los tres poderes: económico, ideológico y político; en el nivel intelectual, hay una responsabilidad de tomar conciencia de la crítica situación en que se haya el poder político, proponer formas posibles de cambio y exigir a los gobernantes un diálogo abierto y verdadero sobre los problemas de fondo; tratándose del nivel moral individual, se vuelve urgente el cambio en los propios hábitos de vida: racionalizar el consumo, evocar la vía de la sobriedad, sustituyendo, donde se posible, “la adquisición individual de mercancías con formas de autoproducción de bienes por parte de pequeñas colectividades”,⁴⁵ tomar conciencia de nuestra responsabilidad en la miseria de otros y, en definitiva, *dar más valor a los derechos humanos que al “absolutismo propietario”*; finalmente, en lo que toca al nivel social, propone Vitale *reposicionar el valor del don y de la familia*, esta última no en su concepción biológica, sino como modelo de cooperación solidaria personalizada y variable en el tiempo entre individuos igualmente dignos.⁴⁶

En suma: para hacer frente a la confusión de poderes, es necesaria pues una recuperación (o reconstrucción) de un individualismo democrático, el cual, a diferencia del individualismo utilitarista (liberal-libertario), que reivindica la libertad del individuo con respecto de la sociedad, reintegre al individuo a sus semejantes, “para que —Vitale se vale de un cita de Bobbio, a quien sigue muy de

⁴¹ Norberto Bobbio, *El futuro de la democracia*. 3a. ed. Trad., de José Fernández Santillán. México, Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 142.

⁴² *Ibidem*, p. 63.

⁴³ L. Ferrajoli, *op. cit.*, *supra* nota 25.

⁴⁴ Ermanno Vitale, *Defenderse del poder. Por una resistencia constitucional*. Trad. de Pedro Salazar Ugarte y Paula Sofía Vázquez Sánchez. Madrid, Trotta, 2012.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 107.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 109.

cerca durante todo el libro— de su unión la sociedad sea considerada, ya no como un todo orgánico del que brotó, sino de una asociación de individuos libres”.⁴⁷

He elegido a estos autores no para exponer detalladamente su diagnóstico sobre la crisis de la democracia, cosa por lo demás imposible, sino para destacar que entre ellos hay una coincidencia fundamental: las sociedades democráticas, si realmente quieren seguir siéndolo, deben recuperar una *visión social de la libertad*. Todos estos autores, con sus diversos matices, denuncian la pérdida de la *civitas*, o sea, “la espontánea disposición a obedecer las leyes, a respetar los derechos de los demás, a renunciar a las tentaciones del enriquecimiento privado a expensas del bienestar público, en resumen, a honrar a la ciudad de la que uno es miembro”.⁴⁸ Hoy por hoy, las personas siguen su propio camino y persisten en sus vicios privados, a los que se entregan a expensas de los beneficios públicos.

Cada uno de estos pensadores, como es lógico, tiene su postura particular sobre cómo lograr tal socialización de la libertad; no obstante, todos creen que es indispensable partir de la tradición liberal, si bien no del liberalismo salvaje o neoliberalismo.⁴⁹ Esta tradición se define por el alto valor individual de cada ser humano, pero sin renunciar al concepto de bien común como punto de unión de los ciudadanos. Sus dos grandes principios son la dignidad personal, de la que se derivan los derechos humanos, y el Estado de Derecho, es decir, la forma política en la que se gobierna, exclusivamente, con base en las leyes que la propia sociedad ha legislado a través de representantes electos popularmente y con base en el pleno respeto y aseguramiento constitucional de los derechos fundamentales, innatos a todos los seres humanos.

¿Cómo lograr satisfactoriamente la recuperación de una ciudadanía liberal y democrática? Con lo expuesto hasta aquí ya podemos dar una respuesta: *a través de una educación que inculque el respeto por los derechos humanos*. La pérdida del concepto clásico de ciudad o de responsabilidad social se ha debido a una manipulación ideológica del ciudadano, el cual ha sido *educado* y *constituido* por los medios de comunicación —sometidos a los intereses económicos— como un *consumidor*. De ahí la necesidad de una *resistencia* no sólo desde el nivel de la garantía constitucional —indispensable—, sino desde el ámbito más efectivo y real de la educación. La educación posibilita la toma de conciencia personal de la responsabilidad de nuestra libertad con los demás. Pero para que esta educación tenga una impronta pública ha de estar basada en las aptitudes básicas de la democracia: la simpatía, la empatía, la compasión y la solidaridad, como tendré oportunidad de demostrar en el apartado siguiente.

Nuestro artículo 3o. constitucional es afortunado porque *garantiza* que la educación ha de inculcar el respeto a los derechos humanos y menciona los valores democráticos que se han de enseñar en las escuelas. Sin embargo, del

⁴⁷ *Ibidem*, p. 107.

⁴⁸ D. Bell, *op. cit.*, *supra* nota 8, p. 231.

⁴⁹ Para un análisis penetrante de la diferencia entre liberalismo clásico y liberalismo salvaje, se puede ver, Michelangelo Bovero (coord.), *¿Cuál libertad? Diccionario mínimo contra los falsos liberales*. Trad. de Ariella Aureli. México, Editorial Océano, 2010, pp. 21-40.

texto a su aplicación hay un vacío *sustancial*:⁵⁰ ¿cómo se ha de educar para lograr los fines educativos consagrados por la Constitución? Esta pregunta implica precisamente el *modelo* y el *método*. De éste ya hemos hablado en términos generales en el primer apartado haciéndonos eco de la obra de Dewey. Ahora nos toca hablar del modelo propio para enseñar valores democráticos y derechos humanos.

III. Educar para vivir los derechos humanos

1. *Dos formas de entender los derechos humanos*

Decía en el primer apartado que hay dos formas de contemplar los derechos humanos: como prerrogativas ínsitas a toda persona que constituyen los límites absolutos a la actuación del gobierno, y en este sentido es crucial una enseñanza a los ciudadanos, desde la infancia, de cuáles son estos derechos y las formas procesales en que se pueden exigir al Estado; o como valores básicos de convivencia social, indispensables para construir una ciudadanía democrática, por lo que su enseñanza ha de partir de la sensibilización en la interrelación de las libertades y, como consecuencia, la responsabilidad frente a los demás. En el primer sentido, son derechos del ciudadano frente al Estado; éste, a su vez, tiene la obligación de protegerlos. De modo distinto, si bien complementario, los derechos humanos desde la segunda perspectiva significan las *obligaciones y derechos* mutuos entre los ciudadanos, sin los cuales no se podría hablar de una sociedad democrática. Como derechos frente al Estado, sólo éste puede violarlos; como derechos y obligaciones mutuas, todos somos responsables frente a todos.

Una visión integral de los derechos humanos ha de contemplar las dos formas como *igualmente* importantes, pues son las dos caras de una misma moneda. No obstante, en el contexto de la crisis democrática que expusimos a grandes rasgos en el apartado anterior, valiéndonos del análisis de algunos de los pensadores más importantes de los últimos años que se han hecho cargo de este tema, se hace patente la casi desaparición de los derechos humanos en el segundo sentido —debido sobre todo a una falsa visión del ser humano impuesta desde el poder económico y político— y el consecuente debilitamiento del Estado para la eficiente defensa de estos. De ahí la urgencia de educar en el segundo sentido: para vivir los derechos humanos.

En el actual estado de cosas, en el que ser humano está masificado y es incapaz de ver su relación profunda con los demás y de emitir un juicio crítico sobre los errores de los gobiernos, los derechos humanos parecen “derechos huecos” que no se saben ni se pueden ejercer. Estos ciudadanos de “democracias de escaparate”, según duras palabras de Vitale, “se convencerán con facilidad de que la *competencia salvaje, la desigualdad y la discriminación, así como*

⁵⁰ Estamos aún a la espera de las reformas educativas necesarias para cumplimentar el artículo 3o. Sin embargo, la recién aprobada reforma educativa de 2013 no abona en absoluto para llenar esta laguna sustancial. Dudo que ni las leyes secundarias ni las subsecuentes reformas educativas, si es que se llevan a cabo, se hagan cargo de las líneas generales del método pedagógico para enseñar derechos humanos.

la explotación económica y la guerra, corresponden a la naturaleza de las cosas por lo que resulta inútil, y hasta equivocado, oponerse".⁵¹ De ahí la necesidad de educar en los valores democráticos, pues éstos *son la base de aprendizaje real de los derechos humanos*. De poco o nada sirve una educación meramente informativa de los derechos humanos, si no se hace consciente a las personas de su responsabilidad social. Además, *sólo en la experiencia personal del valor de los derechos humanos* es posible un auténtico conocimiento de ellos.

Dicho de forma resumida, la tesis que aquí sostengo es que la educación en derechos humanos sólo puede ser posible y eficaz si su punto de partida es la creación de aptitudes básicas de convivencia y comprensión sociales. Y las guías para la formación de tales actitudes son los valores democráticos, que enseñan derechos, sí, pero también obligaciones. Una vez que se han creado estas capacidades sociales a través de la educación, el educando es capaz de aprehender y ponderar sus propios derechos fundamentales frente al Estado y la sociedad. Por eso *no* se han de separar la educación "en" y "para" derechos humanos; antes bien, el "para" sirve para un verdadero "en".

Pese a lo anterior, el modelo que aún hoy prima en la educación es el económico. Como la responsabilidad propia frente a los demás siempre ha sido una forma de racionalizar y atemperar el consumo, este modelo educativo o bien ha evitado por completo una educación para los derechos humanos o, en el mejor de los casos, ha optado por una educación meramente teórica de ellos que, en todo caso, cargue las tintas al Estado social "Atlas". Así, el consumo desmedido e irracional se perpetúa y, no obstante ello, se puede hablar y "enseñar" el catálogo de derechos humanos.

2. El modelo económico y el modelo humanista

Debido a las recurrentes crisis financieras mundiales, que parecen revelar que la única constante en la economía son las debacles, los países del orbe han apostado, en su gran mayoría, por una educación que forme individuos productivos. Este modelo educativo, basado en la utilidad y el lucro, no educa a las personas como ciudadanos, sino como *productores* o *consumistas*. Además, tiende a infravalorar las humanidades por considerarlas artes con poco valor práctico, es decir, ineficientes para resolver los problemas inmediatos. No es raro, pues, que cuando se realizan recortes económicos para intentar "activar" la economía, las primeras en sufrir sean éstas. Sin embargo, la exigencia primordial de la auténtica democracia es la existencia de *ciudadanos*, esto es, personas responsables de sus acciones, solidarias y con un pensamiento crítico que les permita exigir un gobierno justo. *Y esto sólo es posible gracias a un modelo educacional basado en las humanidades*. De lo contrario, seguiremos alimentando la falsa idea de un individuo aislado que puede hacer lo que quiera, aunque "perezca el mundo", mientras tenga dinero para hacerlo.

El modelo económico de educación es incapaz de formar un pensamiento crítico frente al *status quo* político y social (que es crítico), pues más bien intenta formar individuos capaces de mantenerlo y hacerlo funcionar sin el cuestionamiento de su sustento ideológico. De ahí, como dijimos recién, su incapacidad

⁵¹ E. Vitale, *op. cit.*, *supra* nota 44, p. 123. Las cursivas son mías.

para enseñar derechos humanos. Es necesario pensar la educación desde un modelo distinto, capaz de enseñar las aptitudes fundamentales de convivencia social. Sólo un modelo basado en las humanidades es capaz de esto. Veremos por qué.

Antes de hablar del modelo humanista, es indispensable decir cuáles son los aptitudes democráticas fundamentales⁵² que permiten vivir los derechos humanos. En primer lugar, la habilidad de pensar correctamente los problemas políticos que afectan a la nación, a fin de poderlos pensar, reflexionar y discutir, evitando toda imposición basada en la autoridad o la tradición. En segundo lugar, la habilidad de reconocer a los demás ciudadanos como personas con iguales derechos, sin importar su raza, género, religión o preferencia sexual. En tercer lugar, la habilidad de preocuparse por la vida de los otros ciudadanos. En cuarto lugar, la capacidad de juzgar críticamente la actuación de los líderes políticos, pero con un sentido realista e informado. Finalmente, la capacidad de ver la historia no como una serie de hechos, sino como el complejo desarrollo multidimensional de la cultura humana, que explica el pasado y el presente en general, pero también el presente de cada individuo: sus formas de entender la vida, la enfermedad, la muerte, la alegría, el amor a la patria, etcétera.

La primera de las habilidades solamente es posible si educamos a nuestras juventudes en el valor del argumento y el diálogo y no en la imposición irreflexiva y externa de la información. Existe en Occidente una tradición educativa de pensamiento crítico que hunde sus raíces en Sócrates. La gran lección que se desprende de sus *Diálogos* es que para la resolución de un problema hay varias respuestas posibles, sí, pero hay que discriminar aquellas que no tengan un rigor lógico, es decir, las que sean falaces. Cada vez que un autor ha intentado repensar la educación, ha vuelto sobre los pasos socráticos: así sucedió con Rousseau, pero también con Dewey, Pestalozzi, Montessori y, recientemente, Martha Nussbaum, por mencionar un puñado. Cuando a un alumno se le enseña el valor del diálogo para la búsqueda de soluciones y el rigor lógico en los argumentos que esgrima, indirectamente se le educa en dos valores democráticos fundamentales: la *cooperación intelectual* y el *pensamiento crítico* capaz de discernir la perversidad de una ideología y condenarla. Dialogar es construir un argumento, basado en la razón y el respeto por las opiniones de los demás, siempre que éstas sean razonables; de lo contrario, se las puede descartar. Dialogar es reconocer tácitamente que el otro tiene la misma dignidad que yo y que sus opiniones, quizás distintas a las mías, complementan mi aproximación a la realidad. *La filosofía*, no como una materia más en el plan educativo o una mera “historia de las doctrinas filosóficas”, sino como cosmovisión, un estilo de pensar reflexivo y crítico, es *una de las partes constituyentes del modelo humanista*.

La segunda habilidad, que en resumidas cuentas podríamos definir como la empatía —que es más profunda que la mera tolerancia—, se cultiva a través de las artes, ya que éstas permiten sensibilizarse en el significado vital de los distintos roles sociales y tomar conciencia de sus dificultades: el padre, la madre, el hijo, el huérfano, la viuda, el pobre, el campesino, el indígena y un largo etcétera. Me refiero particularmente al *teatro* y la *literatura*, dos de las artes privile-

⁵² Para este tema me baso esencialmente en las reflexiones que hace M. Nussbaum, *op. cit.*, *supra* nota 10, capítulo II.

giadas para ponerse en los zapatos del otro, para identificarse mental y afectivamente con el estado de ánimo de alguien distinto a nosotros y que vive circunstancias harto diferentes a las nuestras. El teatro permite ahondar en modelos vitales o posiciones sociales ajenas a las del propio actor. Con una buena dirección educativa que sepa acentuar tal o cual experiencia, que provoque tal o cual reflexión, es capaz de educar en la *simpatía*, la *empatía*, la compasión y la *solidaridad*. La literatura, de modo semejante, permite comprender estados de ánimos, perspectivas y situaciones de toda índole. Las artes,⁵³ entonces, son el otro elemento, junto con la filosofía, que constituye el modelo humanista educativo.

La simpatía y la empatía corresponden a la segunda habilidad básica que ha de enseñarse en un modelo democrático de educación. La *compasión*: el ser capaz de sentir con el otro, y la *solidaridad*, esto es, la adhesión firme a la causa de otros, son una consecuencia de la simpatía y la empatía, y constituyen la tercera habilidad democrática que apuntamos: preocuparse por la vida de los otros ciudadanos. Como acabamos de decir, todas ellas pueden ser enseñadas a través del teatro y la literatura, siempre y cuando ambas artes estén dirigidas específicamente a cumplir con este propósito.⁵⁴

La cuarta habilidad se desprende de la primera: el pensamiento crítico basado en la argumentación permite la aparición de una auténtica opinión pública capaz de tamizar y, dado el caso, juzgar tanto la información de los medios como el discurso político. Finalmente, la cuarta habilidad tiene que ver con una enseñanza de la *historia* y de la *economía* que las relacione y que haga a los ciudadanos tomar conciencia de la interdependencia económica de las naciones y de las causas históricas de la injusticia social que azota al mundo y en la que todos tenemos responsabilidad.

Teniendo a la vista las habilidades básicas de la democracia, podemos afirmar que el modelo humanista ha de estar basado en la enseñanza de la filosofía, las artes en general y la historia (en su relación con la economía). De hecho, estas habilidades que acabamos de describir se corresponden, en lo general, con los valores democráticos propuestos por nuestro artículo 3o.

Cabe aclarar que este modelo no excluye la enseñanza de las ciencias exactas, cosa por lo demás ridícula, sino que les da a todas ellas: matemáticas, ingeniería, biología, física, química, etcétera, una *perspectiva social y crítica* basada en los valores democráticos y los derechos humanos.

3. Cómo educar en derechos humanos

A lo largo de este trabajo hemos expuesto qué es la educación; cuáles son los valores básicos de convivencia en las sociedades democráticas; cómo la desaparición de estos valores coincide con la actual crisis democrática, esto es, la pérdida del concepto de *ciudad*; por qué una verdadera educación ha de tener como punto de partida la recuperación del ideal democrático de libertad, sin sa-

⁵³ Para profundizar en este tema se puede ver M. Nussbaum, *op. cit.*

⁵⁴ Ni la literatura ni el teatro generan estos sentimientos por sí mismos: es necesaria la dirección del educando. Por eso las campañas de moda en nuestro país que sólo apoyan el hecho desnudo de leer, esperando que eso haga a las personas mejores ciudadanos, es, al menos, inocente y no logra su objetivo. Leer no hace necesariamente mejor a nadie.

crificar la dignidad personal y la identidad individual (es decir, las dos grandes conquistas por excelencia de la tradición liberal); hablamos también de las dos dimensiones complementarias de los derechos humanos: como derechos frente al Estado y como derechos y obligaciones frente a los demás ciudadanos; y finalmente, por qué el modelo económico en el que actualmente está basada la educación es ineficaz para educar ciudadanos que tengan respeto profundo por los derechos humanos y por qué, como consecuencia, se hace necesario asumir un modelo humanista, el único capaz de enseñar las aptitudes sociales básicas para una convivencia armónica. Con estos elementos, ahora nos toca hablar de los principios básicos que han de guiar una educación para el respeto de los derechos humanos.

Decíamos casi al inicio que la educación es comunicación indirecta a través de un ambiente. Esta breve definición pone en jaque el modelo pedagógico de educación que hoy rige en nuestro país. Tal modelo sigue teniendo un visión dualista del ser humano —que ya tuvimos oportunidad de exponer y criticar—, según la cual lo único importante es la educación disciplinaria y meramente teórica de conceptos. El fracaso de este modelo se debe, por un lado, a que sólo apela a la *memoria*, olvidando por completo la *experiencia* y la *reflexión* (es decir, los dos procesos que definen *el pensamiento*); por otro lado, a que concibe el “conocimiento” como el enfoque directo sobre un tema, siendo que en realidad *conocer* es el descubrimiento de las *relaciones*⁵⁵ entre los diversos temas o materias; por último, a que este modelo educa para un futuro remoto (la vida adulta) que no es interesante para el educando; mas la educación es un *proceso de crecimiento* en el que cada etapa es un fin intermedio que ha de preparar para la siguiente. En este sentido, se educa para seguir aprendiendo siempre.

Si este modelo es ineficiente para educar en las materias escolares tradicionales, que mal que bien se pueden aprender de memoria, *es del todo ineficaz para inculcar el respeto por los derechos humanos*, como señala nuestro artículo 3o. constitucional. Cabe destacar que el citado artículo no dice que la educación ha de *enseñar cuáles son los derechos humanos básicos de todo ciudadano*, sino que ésta fomentará “el respeto por los derechos humanos”. El respeto es un sentimiento que, como todos los demás, no se puede aprender de manera teórica. El respeto implica la empatía, y ésta, como ya lo hemos señalado, sólo se enseña a través de un ambiente social controlado, basado en un modelo educativo humanista. Lo mismo se puede decir del “amor a la Patria” y la “conciencia de solidaridad internacional”. ¿Cómo es posible, por ejemplo, hablar de esto último si no se enseña, a través de la historia en su relación con la economía, que ciertos estilos de vida pueden llegar a afectar de modo significativo (para bien o para mal) la vida de personas en otros países? Sin esto, ¿qué significa la solidaridad? Una palabra vacía.

⁵⁵ “Todas las autoridades convienen en que el discernimiento de las relaciones es la materia de la auténticamente intelectual y, por tanto, de la materia educativa. El fracaso procede de suponer que las relaciones pueden llegar a ser perceptibles sin experiencia, sin aquel ensayar y sufrir conjuntos [...] Se supone que el espíritu sólo puede captarlas con prestar atención, y que esta atención puede prestarse a discreción independientemente de la situación dada. De aquí el diluvio de semi-observaciones, de ideas verbales y de ‘conocimiento’ inasimilado que aflige al mundo. Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría...”, J. Dewey, *op. cit.*, *supra* nota 12, p. 86.

Es necesario, pues, el cambio de paradigma pedagógico economicista por uno humanista. Y este último ha de estar informado por lo valores democráticos que las naciones consagran en sus constituciones. En el caso de México, ya hemos visto cuáles son dicho valores: democracia sustancial, nacionalismo, acrecentamiento de la cultura, la convivencia humana, el respeto a la diversidad cultural, la integridad de la familia, la dignidad de la persona, la convicción del interés general, la fraternidad y la igualdad de derechos. Hay que decirlo: el catálogo es impecable: resume los grandes compromisos sociales de un Estado liberal y democrático de Derecho. Ahora bien, tan altas exigencias, exigen cambios profundos en nuestro modo de concebir la educación.

Decíamos arriba que una sociedad en la que los grupos no sean capaces de comunicar sus experiencias no es democrática, aunque así se autoproclame. Lograr esto en una sociedad tan desigual como la nuestra parece una labor más que titánica. No obstante, una de las formas de revertir esta escisión social puede ser la educación profesional. Hemos dejado asentado que los tres ambientes sociales por excelencia son la familia, la escuela y la sociedad en general (la calle, el trabajo, las leyes, etcétera). Todos ellos son indispensables para una educación integral. El profesional tiene la ventaja de que puede ser construido. Este hecho constituye una ventaja respecto de los otros dos ambientes, cuyas dinámicas internas determinan su grado de control o descontrol, y el Estado difícilmente puede intervenir en cualquiera de ellos. Quien no aprende del ambiente familiar y social los valores democráticos, *puede hacerlo en la escuela*; ésta tiene la capacidad de ser el factor de transformación de las otras dos.

Un ambiente social apto para educar en el respeto a los derechos humanos ha de tener como columnas vertebrales a las humanidades y los valores democráticos que éstas han de enseñar. El teatro, la literatura, la filosofía, la historia y las artes en general, siempre que estén bien dirigidas a un fin social —y no enseñadas como meros conocimientos que adornan la inteligencia—, son capaces de sensibilizar a los alumnos y prepararlos para el verdadero aprendizaje de los derechos humanos. Quien es capaz de experimentar el valor social y, por tanto, personal del respeto a la dignidad de la persona, tiene las disposiciones afectivas, morales e intelectuales suficientes para *aprender los derechos humanos, respetarlos y exigirlos*.⁵⁶ Además, desde la perspectiva social de la libertad, cuando un ser humano es violentado en sus derechos fundamentales, la sociedad entera se siente afectada y se genera, como consecuencia, una presión mayor frente al Estado para que repare el daño y evite su repetición. Ya no es el individuo solitario frente al Estado, sino la comunidad entera que se solidariza con el afectado.

IV. Conclusiones

De este breve recorrido por algunos de los retos centrales de la educación para vivir los derechos humanos, concluimos lo siguiente:

⁵⁶ Enténdaseme bien: no quiero decir con esto que para exigir los derechos humanos primero hay que cumplir con las obligaciones sociales. Nada más lejos de mis intenciones. Lo que quiero resaltar es que una educación que tenga por base el compromiso social, es decir, los derechos y obligaciones frente a los demás, prepara a las personas para un aprendizaje profundo de los derechos humanos.

- 1) El artículo 3o. constitucional es contundente al señalar los principios que han de informar la educación en nuestro país. Señala el vínculo indispensable que ha de existir entre educación, derechos humanos y democracia, y explicita los valores democráticos más importantes. No contempla los derechos humanos como una materia externa que deba agregarse a los planes de estudio, sino como una *perspectiva* que ha de permear toda la educación; de ahí que señale que ésta ha de inculcar el *respeto* por aquéllos. Asimismo, prevé que el Ejecutivo Federal está facultado para determinar los planes y programas de estudios adecuados para cumplir a cabalidad con esto, y que considerará la opinión de los estados y de las personas involucradas en la educación. Estas afirmaciones han sido el punto de partida de este artículo, en el que hemos pretendido sugerir algunos lineamientos básicos para la educación en derechos humanos, a fin de ampliar el debate sobre este tema.
- 2) Una reforma educativa que pretenda estar a la altura de las exigencias del artículo 3o. no puede quedarse en las meras formas, sino que tiene que dar una respuesta sustancial a esta pregunta: ¿cuál es la *pedagogía* idónea para inculcar los valores democráticos y el respeto por lo derechos humanos? Nosotros sostenemos que la pedagogía humanista, basada en el pensamiento crítico, el desarrollo o crecimiento personal, el contacto directo con la materia de estudio (experimentación, reflexión y conocimiento) y la eficacia social, es ideal para este fin.
- 3) La crisis de la democracia constitucional se debe en gran medida a la pérdida de la idea de bien común (o como nuestro artículo 3o. constitucional lo llama: *interés general*) y del sentido social de la libertad personal (Bell). El poder económico, auxiliado por los medios de comunicación (poder ideológico), ha impuesto un modelo de individuo aislado, irresponsable frente a los demás por su consumo e incapaz de reflexionar sobre los grandes problemas políticos de nuestro tiempo.⁵⁷ El poder político, por su parte, se ha debilitado y muchas veces ha cedido frente a las presiones e intereses del poder económico e ideológico (Ferrajoli). De ahí la necesidad de resistir a esta confusión de poderes desde la propia tradición democrática consagrada en las constituciones (Vitalle), desde los valores democráticos de la solidaridad, la justicia distributiva, igualdad de derechos y dignidad personal. Esto se ha de realizar, sobre todo (si bien no exclusivamente), desde el plano personal. Aquí es donde la educación juega un papel crucial: se tienen que formar personas capaces de resistir a las imposiciones ideológicas y de criticar el modelo del “individuo sin límites y responsabilidades sociales”.
- 4) En este contexto mundial, se hace urgente una educación en derechos humanos. Es importante la enseñanza teórica de las prerrogativas que todas las personas tienen frente al Estado, sí, pero aún más la enseñanza de los derechos y deberes que tenemos frente a los demás ciudadanos. *La derechos humanos han de fungir como el nuevo bien común o ideal social*, y enseñados desde esta segunda dimensión (frente a los demás), serán capaces de con-

⁵⁷ Quisiera apuntar lo siguiente: la comprobación más exacta de que el ambiente social es un educador por excelencia es precisamente la forma en como los medios de comunicación “educan”: sin proponer explícitamente un modelo de individuo, comunican sus características esenciales de modo indirecto, a través de los estilos de vida, los productos que se consumen, los lugares que se frecuentan, los paradigmas de género y un largo etcétera.

cienciar sobre el *compromiso social de la libertad personal*, permitiendo así la *solidaridad* nacional e internacional y consecuentemente su mejor defensa.

- 5) El primer paso para educar en derechos humanos es crear un ambiente capaz de transmitir los valores democráticos. Esto es posible, como ya lo señalamos, a través de un modelo humanista de educación. Esos valores preparan intelectual y moralmente a los educandos para una comprensión existencial de los derechos humanos. De suerte que el proceso educativo tendría que seguir las siguientes etapas: ambiente social controlado, modelo humanista de educación, enseñanza vital de valores democráticos, educación para respetar los derechos humanos y saber exigirlos de los demás y del Estado. No se ha de pensar rígidamente en la secuencia de estas etapas, pues todas ellas se han de dar conjuntamente. Sin embargo, la formación de las habilidades democráticas básicas: simpatía, empatía, compasión y solidaridad, posibilitan el respeto de los derechos humanos.
- 6) Finalmente, la reforma constitucional en derechos humanos constituye una posibilidad única para repensar críticamente el tema de la educación en nuestro país. Sería un craso error soslayar las profundas responsabilidades del Estado y la sociedad en este punto neurálgico: una epidérmica reforma educativa que exclusivamente agregue a los planes de estudios la materia “derechos humanos” no es suficiente. Los derechos humanos han de ser la perspectiva desde la que se enseñen todas las materias escolares.