



# Pensando la educación en derechos humanos desde una mirada ética y controversial

## Thinking About Education in Human Rights from an Ethical and Controversial Perspective

## Pensar a educação em direitos humanos a partir de uma perspectiva ética e controversial

Abraham Magendzo K.<sup>1</sup>  
Ángela Bermúdez V.<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo incursiona en la relación entre la educación en derechos humanos y la ética en una perspectiva controversial. Es una orientación que se propone formar ciudadanos activos y participativos en una democracia pluralista. Se plantean tres principios éticos fundamentales que permiten enseñar los derechos humanos a través de la controversia: Los derechos humanos: una ética global, Los derechos humanos: una ética de los mínimos, Derechos humanos y pluralismo moral. El artículo se propone vincular la educación en derechos humanos con la pedagogía crítica-dialógica. En esta perspectiva se identifican cuatro herramientas de la indagación crítica que sirven para desarrollar diferentes dimensiones de una comprensión crítica en el ámbito social: el planteamiento del problema; el escepticismo reflexivo; la multiperspectividad y el pensamiento sistémico.

**Palabras clave:** educación en derechos humanos, ética, controversialidad.

### Abstract

This paper delves into the relationship between the education in human rights and ethics from a controversial perspective. It is a direction that seeks to help people become active and participatory citizens in a pluralistic democracy. Three fundamental ethical principles are analyzed,

1 Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile.

2 Centro de Ética Aplicada en la Universidad de Deusto. Bilbao, España.



and they allow teaching human rights through controversy: Human rights: a global ethics of human rights; human rights: an ethical minimum; human rights and moral pluralism. This article proposes to relate human rights education with the critical-dialogical pedagogy. In this perspective are identified four critical inquiry tools that serve to develop different dimensions for a critical understanding in the social sphere: the approach of the problem, the reflexive skepticism, the multiperspectivity, and systemic thinking.

**Keywords:** human rights education, ethics, controversiality.

## Resumo

Este artigo aventura-se sobre a relação entre educação em Direitos Humanos e a ética, em uma perspectiva de controvérsia. É uma abordagem que visa formar cidadãos ativos e participativos em uma democracia pluralista. Serão apresentados três princípios éticos fundamentais, que permitem apresentar os direitos humanos através da controvérsia: Os Direitos Humanos: Uma ética global; os Direitos Humanos: uma ética dos mínimos; os Direitos Humanos e o pluralismo moral. O artigo tem como proposta vincular a Educação em Direitos Humanos com a pedagogia crítica-dialógica. Nesta perspectiva, serão utilizadas quatro ferramentas de investigação crítica, que servem para abordar diferentes dimensões de uma compreensão crítica no campo social: a apresentação do problema; o cepticismo reflexivo; as perspectivas múltiplas e o pensamento sistêmico.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos, ética, controversialidade.

A primera vista, la educación en derechos humanos parece un campo que posee pocas ambigüedades. Esta apreciación puede deberse al peso que se le ha dado a la enseñanza y el aprendizaje de los principios éticos que subyacen en la Declaración de Derechos Humanos y a los pactos, las convenciones y los tratados subsiguientes. Desde esta perspectiva, los derechos humanos se sustentan en valores fundamentales, indiscutibles y universales que tienen claras implicaciones normativas. Dudai (2014) tiene una percepción similar con respecto al trabajo de los activistas de derechos humanos. Desde afuera –dice– “las reivindicaciones y demandas públicas de las organizaciones y movimientos de derechos humanos parecen coherentes e intransigentes, articulando claramente el bien y el mal en una situación o política dada, exigiendo sin ambigüedad una enmienda, mostrando poca vacilación, hablándole con verdad al poder; los derechos humanos pueden ser el arma de los débiles, cuando sus exigencias se hacen con confianza y certeza” (pág. 389). Sin embargo, en la práctica, los teóricos de derechos humanos, activistas y educadores confrontan numerosas controversias, así como dilemas prácticos y morales. Dudai continúa argumentando que los activistas enfrentan diariamente tensiones entre el “absolutismo y pragmatismo, los cambios radicales y graduales, las ganancias a largo plazo y a corto plazo, o la ayuda a los individuos frente a los cambios colectivos” (p. 389).

El escenario es similar para los educadores de derechos humanos que deben abordar variadas controversias y dilemas si quieren orientar a los estudiantes en la comprensión de las complejidades que conlleva la promoción y defensa de los derechos humanos. Y aunque esto es cierto en general, el desafío es particularmente grande en contextos en los que profesores y estudiantes tienen que afrontar la experiencia traumática de sociedades en las que la violación de los derechos humanos ha sido un instrumento político recurrente de fuerzas en pugna o una práctica institucionalizada del Estado, ya sea bajo regímenes dictatoriales o democracias formales (Magendzo, 1994, 2005; Magendzo & Toledo, 2009; Misgeld, 1994).

Este artículo examina el papel de las controversias y los dilemas morales en la educación de los derechos humanos, y aboga por abordarlos a través de una pedagogía basada en la reflexión, el pensamiento crítico y el diálogo. Este enfoque es fundamental para formar ciudadanos que puedan construir y participar en una democracia pluralista; de hecho, una democracia auténtica. El argumento esgrimido cruza los límites entre los campos de los derechos humanos, la educación moral y la educación cívica. Basándose en su larga experiencia, Oser, Althof & Higgins-D'Alessandro (2008) argumentan que no es posible enseñar moralidad sin abordar temas polémicos. El ámbito de la educación moral tiene una larga y rica tradición investigando cómo los jóvenes aprenden a analizar los dilemas morales, lo que abre un camino efectivo para la educación en derechos humanos. A su vez, el campo de los derechos humanos ofrece un rico repertorio de cuestiones sociales fundamentales que son de gran importancia para la educación moral y cívica. Como afirman Brabeck & Rogers (2000) y Duncan (2000), los educadores morales tienen mucho que aprender de los activistas y educadores de derechos humanos que han enfrentado y desafiado los abusos contra los derechos humanos; la expresión máxima de la práctica inmoral.

### *Principios éticos fundamentales*

Reconocer y discutir controversias y dilemas no implica que los derechos humanos carezcan de principios fundamentales y no negociables. Además, abordarlos a través de la reflexión crítica y el diálogo no es lo mismo que adoptar una posición relativista. Nuestro argumento se basa en el supuesto de que los derechos humanos se refieren a un sistema de valores universalmente reconocido y que la Declaración Universal de Derechos Humanos es el gran mensaje ético, “el mejor repertorio de valores, el fenómeno más importante de la ética social de nuestro tiempo” (Magendzo, 1998, p. 28). ¿Cuáles son entonces los principios éticos fundamentales que permiten enseñar los derechos humanos a través de la controversia reflexiva, sin caer presa del relativismo? Destacamos tres de estos principios.



- *Los derechos humanos: una ética global*

Los derechos humanos— tal como han sido acordados por la comunidad internacional— refieren a una ética global. Para Rein, “el concepto de ética global, ayuda a identificar una serie de problemas que cruzan las fronteras nacionales o que son compartidos por grupos de personas, más allá de su ubicación geográfica, *inter alia*, contaminación ambiental, cambio climático, crimen internacional, conflicto militar, terrorismo, así como pobreza, hambruna, malnutrición y discriminación” (2013, p. 221).

La ética global se vincula estrechamente con los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, con los derechos ambientales y los derechos de solidaridad o derechos de los pueblos. Los derechos humanos vienen a asegurar ese mínimo de ética necesario para vivir de manera relativamente armoniosa.

Por su parte, Pérez de Cuéllar (1997, p. 23) defiende la necesidad de una ética global argumentando que “las sociedades han evolucionado a través de la cooperación entre pueblos de culturas dispares, y resulta importante promover la convivencia cultural mediante nuevos acuerdos sociopolíticos que deberán ser negociados en el marco de una ética global”. Los derechos humanos se instalan, entonces, como una ética global de consensos éticos, que se han construido históricamente. Por eso se considera que la Declaración Universal de Derechos Humanos representa “una victoria del hombre sobre sí mismo” (Magendzo, 1998, p. 28).

El concepto de ética global subyacente a los derechos humanos genera un fuerte debate. Sus detractores cuestionan la universalidad por el llamado relativismo cultural o particularismo cultural (Boco & Bulanikian, 2010, p. 20), y afirman que las normativas derivadas de los derechos humanos no deben prevalecer sobre las prácticas sociales y culturales tradicionales propias de las diferentes sociedades. Según el relativismo cultural, los derechos humanos no serían siempre los mismos para todos; variarían y se podrían interpretar según las distintas culturas. A esta argumentación los defensores de la necesidad de una ética global responden que la realidad es que los particularismos culturales se suelen utilizar para mantener sistemas opresivos por parte de los respectivos gobiernos (o de las jerarquías religiosas dominantes), y no suelen ser compartidos por las respectivas poblaciones, especialmente cuando estas han tenido acceso a la información y a la educación.

Esta es sin duda una discusión importante que se debe abordar en la educación en derechos humanos. ¿Es bueno que existan principios éticos generales por encima de las especificidades culturales? ¿Podría dar esto lugar a que una cultura se imponga sobre otra alegando que sus formulaciones son superiores, o más fundamentales

y, por lo tanto, universales? ¿Inversamente, deben privilegiarse las tradiciones culturales y prácticas sociales de comunidades particulares, aunque supongan una conculcación de los derechos humanos?

- *Los derechos humanos: Una ética de los mínimos*

Ante las interrogantes formuladas, la distinción entre ética mínima y éticas de máximos planteada por Adela Cortina (2003a, 2003b) resulta esclarecedora, conceptual y pedagógica. Aunque todos los seres humanos tienden a la felicidad –dice Cortina– distintos grupos humanos proponen diferentes modelos de vida feliz. Y constatando esta fuente de diversidad sociocultural, se pregunta, ¿cómo puede una sociedad o comunidad global que no comparte unos valores mínimos construir una vida en conjunto? O lo que es lo mismo, ¿cómo pueden coexistir distintos modelos de vida feliz? Cortina responde:

En el conjunto del fenómeno moral, la ética suele fijarse en dos orientaciones centrales que serían la orientación de la justicia y la orientación de la felicidad, y en ese sentido entiendo que en una sociedad plural se trata de establecer unos mínimos de justicia compartidos por todos los grupos de una sociedad pluralista, grupos que por su parte defienden lo que a mí me parece oportuno llamar unos máximos de felicidad o de vida buena (2003a, p. 4).

La “ética mínima” es la ética cívica, mientras que las éticas de máximos son las éticas de credos particulares. La ética mínima establece la preeminencia de los principios de vida y dignidad, que garantizan las condiciones mínimas de vida digna y autonomía para que cada cual pueda desarrollar sus máximos de felicidad. Siguiendo el imperativo kantiano, se considera que la vida y la dignidad de las personas tienen valor propio, son fines en sí mismos, y no pueden ser eliminadas o instrumentalizadas para alcanzar ningún otro fin particular. Por ello, Cortina hace hincapié en que los derechos humanos podrían ser considerados una ética de mínimos que tienen un alcance universal. Los derechos humanos son los encargados de proteger y hacer valer los mínimos de justicia. “Y hacer justicia, a estas alturas de nuestra vida –dice Cortina–, quiere decir procurar, para todos los ciudadanos, que sean protegidos los derechos de primera, segunda y tercera generación” (2003a, p. 9). Los derechos de primera generación son la libertad de expresión, asociación, reunión, etc., y los de segunda generación serían los derechos económicos, sociales y culturales. Los derechos ambientales y los derechos de los pueblos (derechos de solidaridad) se vinculan con los derechos de tercera generación. Estos mínimos de justicia son exigibles (al Estado), dinámicos (las demandas de justicia se amplían y desarrollan a medida que las sociedades toman consciencia de las injusticias) y son irrenunciables.

- *Derechos humanos y pluralismo moral*

La distinción entre ética mínima y éticas de máximos es especialmente importante a la hora de entender en qué consiste el pluralismo moral. Cortina (2003a) lo explica como la articulación de los dos tipos de ética en una sociedad en la que distintos grupos proponen distintas éticas de máximos, pero comparten unos mínimos de justicia que permiten su coexistencia y respeto mutuo. Es decir, el reconocimiento, la valoración y la protección de la diversidad cultural solo son posibles si los portadores de valores diferentes acuerdan, por lo menos, su compromiso con unos mínimos como el derecho a la vida, la vida digna o la libertad de conciencia. Solo este conjunto básico de valores compartidos puede garantizar que unos modelos de felicidad no se impongan sobre otros. Por ello resulta paradójico que, queriendo proteger la diversidad cultural, los defensores del relativismo moral (y, por lo tanto, los detractores de la universalidad de los derechos humanos) desdibujan o socavan precisamente los principios que la hacen posible. El pluralismo es inviable si no se funda sobre unos mínimos compartidos entre todos.

## **Consideraciones sobre pedagogía crítica y dialógica en la educación en derechos humanos**

Los principios de ética global, ética mínima y pluralismo reafirman la importancia de que la educación en derechos humanos, asumiendo una perspectiva crítica, vaya más allá de la inculcación de principios o valores mínimos, para incursionar en el análisis de dilemas morales y abrir la discusión de controversias sociales en torno a los derechos humanos. Esto es una alternativa pedagógica más pertinente, en tanto que apunta a ayudarles a los estudiantes a comprender el valor de los derechos humanos en el marco de sociedades diversas, y a adoptarlos autónomamente como recursos para resolver conflictos en situaciones complejas.

- *Educación en derechos humanos como pedagogía crítica-dialógica*

La educación en derechos humanos en América Latina se vinculó desde sus inicios al movimiento de la educación popular inspirada en el trabajo de Paulo Freire, quien plantea una educación liberadora, antiopresora. Al postular una educación formadora de una moral y una conciencia capaces de transformar la sociedad para hacerla más justa y solidaria, ofrecía una concepción de la finalidad de la educación perfectamente compatible con el sentido de la educación en derechos humanos (Magendzo, 2006). El objetivo es vincular la conciencia crítica con la acción social para superar estructuras sociales opresivas. En palabras de Giroux (2003), la pedagogía crítica “es un enfoque educativo que integra una práctica moral y

política como intento deliberado de influenciar en cómo y qué conocimiento y en qué identidades se instalan en cada relación de poder y contexto particular”.

Por otra parte, la propuesta de una pedagogía crítica centrada en los procesos de problematización, diálogo y concientización ofrece una orientación práctica sobre cómo abordar las controversias que necesariamente surgen alrededor de estas cuestiones. En esta perspectiva, la relación educativa es una relación de diálogo y de apertura, basada en la autonomía y la libertad, tanto del docente como del estudiante. Se pretende que la enseñanza salga del estrecho marco de la transmisión de contenidos a un sujeto que los acumula pasivamente, para fomentar en cambio el hacer buen uso de las capacidades cognitivas del educando, permitiéndosele cuestionar y someter a examen la información, discutirla con sus pares y construir conocimiento con ellos en un marco de interacción comunicativa verdadera, guiada por pautas de equilibrio en la participación y la búsqueda colectiva de sentido, esto es, en el marco de un verdadero diálogo.

El tratamiento dialógico de las controversias y los dilemas referidos a los derechos humanos es un proceso que tiene como propósito fundamental construir al sujeto de derechos. Gadotti, et al. (1995) establecen que la naturaleza del ser humano es de por sí dialógica, y creen que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Mediante el diálogo, en la escucha activa, el consenso y la toma de decisiones, se produce el cambio social que nos transforma por medio de la creación de conocimiento y de la construcción participativa de la realidad social. Por otra parte, es un espacio que permite que el conocimiento emerja como resultado de la aproximación de los saberes propios de la experiencia cotidiana y vivencial de los estudiantes, y de los saberes acumulados que existen en torno a los temas que se abordan.

- *La educación en derechos humanos promoviendo la discusión reflexiva de cuestiones controversiales*

Un tema o tópico es controversial cuando puede ser percibido y sostenido desde distintos puntos de vista basados en argumentos no contrarios a la razón. Las controversias pueden darse en torno a la definición misma de un conflicto o problema, en torno a las cosmovisiones, ideologías y valores desde los que se juzga lo que es problemático y lo que es deseable, en la apreciación de posibles cursos de acción y las consecuencias de estos, etc. En particular, las controversias en torno a los derechos humanos ponen en evidencia la confrontación de diversas posturas ético-políticas (Magendzo & Pavez, 2015). Así, para citar un ejemplo -hay muchos otros- surge una controversia entre el derecho al desarrollo y los derechos ambientales y culturales. La controversia se manifiesta cuando un país

propone construir en tierras habitadas por comunidades indígenas, una central hidroeléctrica para producir energía –elemento fundamental para el crecimiento económico–, aunque su construcción y funcionamiento tendría un gran impacto ambiental y anegarían territorios de las poblaciones originarias que, histórica y culturalmente, han estado asentadas en ellos y donde se ubican sus tradiciones y milenarios cementerios.

La relevancia pedagógica de la controversia se ha convertido en una idea recurrente en la teoría y en la investigación sobre la educación para la democracia, que enfatiza la importancia de involucrar a los estudiantes en una rigurosa investigación crítica y en una discusión abierta sobre cuestiones cívicas relevantes (Nussbaum, 2006; Hess, 2009). Diferentes estudios demuestran que involucrar a los estudiantes en la deliberación de asuntos ciudadanos tiene efectos positivos y persistentes en una serie de dimensiones del aprendizaje ciudadano, tales como el conocimiento cívico, la tolerancia y el apoyo a los valores democráticos, el sentido de la agenda ciudadana y la comunicación democrática (Beaumont, 2010; Kahne & Sporte, 2008, Torney-Purta, 2002). No obstante, como señalan Carretero, Haste & Bermúdez (2016), dicha valoración de la controversia es particularmente notoria en la educación cívica sustentada en concepciones de democracia como deliberación y como justicia social. Esto es así porque estos enfoques reconocen la presencia e importancia del conflicto y la disidencia en la vida sociopolítica; así como la omnipresencia de las relaciones de poder y las diferentes formas de violencia sistémica, opresión y exclusión, que requieren cambio. La legitimidad de la gobernabilidad democrática depende de que el Estado obtenga el consentimiento de los gobernados. Sin embargo, como nos hace ver Stitzlein (2012), este requisito también conlleva lo opuesto: la posibilidad de disentir o de plantear desacuerdos y abogar por el cambio cuando las necesidades y los derechos de las personas no se atienden en forma adecuada. Esta consideración de la controversia como dispositivo pedagógico no se encuentra comúnmente en la educación cívica informada por las concepciones de la democracia representativa.

- *Aprender sobre la violación de los derechos humanos*

La controversia también es inherente a la educación en derechos humanos, dado que esta no puede ignorar la brecha existente entre los discursos normativos que promulgan los derechos humanos y las realidades sociales, políticas y culturales de muchos contextos en los que estos derechos se conculcan cotidianamente. Muchos jóvenes viven en sistemas formalmente democráticos; pero en los que, sin embargo, las instituciones de gobierno y los partidos políticos están desprestigiados, existe una desconfianza generalizada ante las autoridades, y perduran las injusticias de representación que dificultan que todos los miembros de la sociedad participen

en las decisiones que les atañen. En muchas sociedades perduran también las injusticias sociales en su dimensión tanto redistributiva de los recursos económicos y simbólicos como de reconocimiento de la diversidad social y cultural. Entonces cabe preguntarse, ¿si esta es la realidad en la que viven muchos estudiantes, qué debe hacer ante ello la educación en derechos humanos? ¿Basta con promocionar los discursos normativos e inculcar los valores subyacentes? ¿O debe abordarse explícitamente la brecha entre principios éticos y prácticas sociales? Dicho de otra manera, ¿puede la educación en derechos humanos organizarse alrededor de la reflexión crítica y el diálogo sobre instancias de violación de tales derechos?

La educación en derechos humanos debe reflejar ante todo un compromiso con la búsqueda de justicia, con la transformación de condiciones de desigualdad y discriminación ante las cuales se han ido construyendo históricamente principios éticos y acuerdos sociales. Por ello, ante la evidencia recurrente de la violación de los derechos humanos en la práctica, la educación debe mantener la misma postura reflexiva, crítica y transformadora que ha caracterizado a la construcción del discurso normativo que se pretende enseñar. Esto plantea, sin duda, el reto de enseñar y aprender a partir de casos contrarios a los ideales que se quieren promover. Pero esta es una de las posibilidades que abre la discusión reflexiva de cuestiones controversiales.

- *La educación en derechos humanos debe promover el desarrollo del juicio moral*

Desde una perspectiva pedagógica resulta útil distinguir entre dilemas y controversias. Una controversia y un dilema no son lo mismo, pero los dos son importantes en la educación en derechos humanos. La controversia se refiere a situaciones en las que hay desacuerdo entre las partes de un conflicto, o bien en la que grupos significativos de una comunidad proponen visiones, explicaciones o soluciones contrapuestas a una cuestión común. Los dilemas se refieren a situaciones en las que una misma persona encuentra buenos argumentos para sostener distintas posiciones o para fundamentar distintos cursos de acción. Mientras que las controversias generan discrepancia o divergencia entre personas que se sienten confrontadas entre sí, los dilemas generan ambigüedad e incertidumbre, ya que la misma persona se siente dividida entre distintos valores que aprecia, pero riñen entre sí. Por ejemplo, un dilema relativo a los derechos humanos que confronta una persona que profesa activamente la religión católica, la que se opone al aborto terapéutico pero que, sin embargo, reconoce el derecho que tiene la mujer a informarse y a tomar sus propias decisiones, las que no solo afectan su cuerpo, sino también sus proyectos de vida, es decir, el derecho legítimo de la mujer a tomar la decisión de continuar o interrumpir ese embarazo –por ejemplo, un embarazo producto de una violación–.

El desarrollo del juicio moral, reflexivo y autónomo es fundamental para abordar los conflictos internos propios de los dilemas. El análisis de un dilema en el que están comprometidos los derechos humanos debe llevar a los estudiantes a reconocer la raíz del dilema en el conflicto que genera entre distintos valores, así como a evaluar diferentes maneras de resolver estas tensiones y establecer la primacía ética de unos valores sobre otros. El análisis de dilemas pone al descubierto las formas del juicio moral de los alumnos, su forma de argumentar, de explicar por qué frente a un problema optarían por una solución determinada. Es un ejercicio que visibiliza la ambigüedad en las ideas propias a la luz de la discusión con otros, y permite tomar decisiones más abarcales y estables, precisamente porque se permitió dudar (Jaramillo & Bermúdez, 2000).

## Herramientas de indagación crítica

Tanto las controversias como los dilemas requieren una pedagogía reflexiva y dialógica que conduzca a los estudiantes hacia una comprensión crítica de los temas de derechos humanos. Pero el acento en esta pedagogía debe ser puesto en ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades de pensamiento necesarias para abordar controversias y dilemas, en lugar de simplemente transmitir a los estudiantes una descripción crítica de estos temas.

Bermúdez (2015) ha identificado y conceptualizado cuatro herramientas de la indagación crítica que sirven para desarrollar diferentes dimensiones de una comprensión crítica en el ámbito social: el Planteamiento del problema; el Escepticismo reflexivo; la Multiperspectividad y el Pensamiento sistémico. La caracterización de estas herramientas se fundamenta en la producción teórica y empírica sobre el desarrollo del pensamiento crítico, la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la educación moral y la pedagogía crítica; cuatro tradiciones que definen diferentes cualidades reflexivas que se consideran necesarias para una comprensión sofisticada de los asuntos sociales. La noción de herramienta de indagación denota “un mecanismo intelectual que puede usarse para procesar materia prima cruda y transformarla en un producto elaborado. Con las herramientas de indagación crítica podemos procesar experiencias, creencias y datos, y transformarlos en conocimiento, comprensión y práctica” (p. 106). Para el propósito de este artículo, estas herramientas son útiles para explorar lo que implica un enfoque reflexivo de los temas de derechos humanos. En las páginas anteriores hemos introducido principios éticos y consideraciones pedagógicas fundamentales. Estos principios y consideraciones tienen implicaciones para el tipo de reflexión que necesita ser promovida en el aula. Las cuatro herramientas de indagación crítica apuntan a cuatro tipos de reflexión que pueden ayudar a los estudiantes a entender y apropiarse

de estos principios y, por lo tanto, comprender críticamente los problemas de derechos humanos.

a) *Planteamiento del problema*

Como se señaló anteriormente, muchos educadores en derechos humanos han sido inspirados por el ideal de Freire de una educación transformadora y liberadora. El desafío de esta tarea es agudo porque las prácticas sociales que están marcadas por la desigualdad, la discriminación y la opresión a menudo están respaldadas por discursos sociales y sistemas normativos que justifican o normalizan tales prácticas. Por lo tanto, la educación en derechos humanos debe enseñar a los estudiantes a estar alertas y desarrollarles la sensibilidad intelectual para notar, reconocer y abordar señales que pueden no ser fácilmente visibles o claras, pero que pueden ser indicios de la violación de derechos humanos. Por ejemplo, la desigualdad en el tratamiento de ciertas personas o grupos, la resolución sesgada de un conflicto de intereses, las incongruencias entre principios éticos y leyes y reglas, las contradicciones entre lo establecido por la ley y lo que sucede en la vida real. Como señala Lipman, la indagación crítica comienza cuando los estudiantes sienten la “punzada de la duda y la perplejidad frente a alguna aberración, alguna discrepancia, algo que desafía el ser dado por sentado, capta nuestro interés y exige nuestra reflexión e investigación” (2003, p. 21).

El Planteamiento del problema es la herramienta intelectual para formular preguntas críticas que invitan a una mayor indagación acerca de las afirmaciones, creencias y prácticas sociales que comúnmente se dan por sentadas. Su función es desequilibrarnos y abrir la discusión con respecto a temas sociales sobre los que no hay consenso o sobre los cuales el consenso existente necesita ser alterado (Bermúdez, 2015). Freire (1975) propuso por primera vez este concepto para referirse a la capacidad de interrogar al mundo, desafiando las verdades aceptadas, las convenciones sociales, las supuestas órdenes naturales y los discursos hegemónicos. Este también apunta a la invocación de Nussbaum (2006) para que la educación incremente la libertad y apertura de la mente frente a la tradición, los puntos de vista dominantes y del orden establecido. Esta dimensión de la indagación crítica es fundamental para la orientación liberadora y transformadora de la educación en derechos humanos. Transformar ejemplos negativos de violación de los derechos humanos en oportunidades de aprendizaje requiere más que denunciar problemas sociales como la pobreza, la discriminación, la violencia, la impunidad, la corrupción, etc. El planteamiento del problema es la herramienta para transformarlos en objetos de reflexión, generando preguntas éticas y epistemológicas para guiar la indagación.



b) *Escepticismo reflexivo*

Anteriormente enfatizamos el valor pedagógico de la disidencia y la incertidumbre alrededor de controversias y dilemas. McPeck (1981) describió el pensamiento crítico como la suspensión del asentimiento o la disposición a interrogar, ponderar y retener el juicio hasta que esté fundamentado. Pero ¿cómo deben los estudiantes trabajar a través de dilemas y controversias para que no queden atrapados en actitudes de incredulidad o nihilismo? Una vez que se abren las preguntas a través del planteamiento de problemas, la indagación crítica requiere que se desarrollen en forma sistemática y rigurosa, no simplemente ventilando e intercambiando opiniones, sino examinando y evaluando argumentos y contraargumentos. La herramienta del escepticismo reflexivo sirve para guiarnos a través de la investigación metódica, orientando el examen cuidadoso de la razonabilidad y validez de las diferentes afirmaciones hechas, basándose en criterios epistemológicos y morales: ¿Cuáles son los supuestos subyacentes? ¿Están bien representadas las diferentes perspectivas? ¿Existen sesgos debidos a puntos de vista particulares o intereses personales? ¿Se sostienen los argumentos planteados? ¿Hay suficiente evidencia creíble para apoyarlos? ¿Son coherentes con principios éticos fundamentales? Cuáles son las implicancias prácticas o consecuencias de tales afirmaciones (Bermúdez, 2015). Esta dimensión de la indagación crítica involucra procesos de reflexión metacognitiva que monitorean la calidad de nuestro pensamiento, buscando corregir lo que es errado en sus procedimientos y resultados (Ennis, 1996; Facione, 1990; Siegel, 1988). Tal y como señala Bermúdez (2015) “el escepticismo reflexivo es importante porque nos protege del dogmatismo. Es al mismo tiempo la base del pensamiento independiente y de la responsabilidad intelectual” (p. 109).

c) *Multiperspectividad*

El principio del pluralismo esbozado anteriormente reconcilia el reconocimiento de la diversidad ética con la convicción del valor de los principios éticos universales fundamentales. Desde esta perspectiva, la educación en derechos humanos implica que los estudiantes deben llegar a comprender la paradoja de la diversidad basada en el consenso mínimo, es decir, que la diversidad sociocultural de los sistemas éticos (éticas máximas) solo es sostenible si podemos ponernos de acuerdo sobre el valor y primacía de los principios fundamentales (ética mínima) que se refieren a la dignidad e igualdad de todos los seres humanos.

El punto de partida de la Multiperspectividad es precisamente el reconocimiento de que una comprensión crítica de las cuestiones sociales implica el reconocimiento de múltiples perspectivas relevantes y que estos diferentes puntos de vista a menudo constituyen dilemas morales y controversias sociales. Bermúdez (2015)

destaca que “al encontrar diferentes puntos de vista que pueden ser contradictorios o resultarnos extraños, la indagación crítica busca comprender, en lugar de descartar, excluir o distorsionar” (p. 109), e insiste en que “puesto que el objeto de investigación en el ámbito social consiste en creencias, prácticas y experiencias de seres humanos; una comprensión crítica implica reconocer las perspectivas que encarnan y reconstruirlas en su propio contexto de significado”.

Pero la Multiperspectividad implica más que identificar y reconstruir diferentes perspectivas. También es fundamental coordinar la diversidad de perspectivas en posiciones más comprensivas, ya sean recuentos multivocales y soluciones integrativas. Estos son aspectos fundamentales de una capacidad ciudadana para oír a la otra parte y manejar el conflicto constructivamente, trabajando hacia objetivos compartidos (Beaumont, 2010; Davies, 2008; Hess, 2009; Mutz, 2006). En el análisis de los dilemas morales, esta es la clave para el desarrollo de juicios morales que integran diferentes miradas en torno a principios fundamentales compartidos. Según esta perspectiva, “el juicio moral se vuelve crítico en la medida en que toma distancia reflexiva de su postura egocéntrica y socio-céntrica, y en que es autodirigido pero sensible hacia e inclusivo de los otros” (Bermúdez, 2015, p. 105).

d) *Pensamiento sistémico*

Un enfoque reflexivo de los casos de violación de los derechos humanos también implica investigar las circunstancias sociales e históricas, los ordenamientos institucionales y las creencias socioculturales que permiten y dan lugar a esas violaciones. Bermúdez (2015) destaca que “el privilegio y la opresión son invisibles cuando los conflictos se enmarcan en términos individualistas e intencionales, pero emergen en un marco sistémico más amplio”. Por ejemplo, la violación de los derechos sociales y económicos (segunda generación de derechos) está vinculada a diferentes formas de violencia estructural. ¿Qué tensiones y relaciones de poder surgen en los ámbitos social, político, económico y cultural en torno a los derechos humanos? Los estudiantes deben entender por qué ocurren tales violaciones para vislumbrar lo que necesita ser transformado.

El Pensamiento sistémico permite la reconstrucción de los procesos causales y de los mecanismos que explican cómo llegaron a ser las cosas de determinada manera o cómo funcionan las cosas en contextos particulares. A su vez, esta explicación sociohistórica hace hincapié en que “los actuales arreglos sociales no son sino una posibilidad, abierta a la transformación, a la reversión, o a la redefinición radical” (Bermúdez, 2015). Al reconstruir los procesos históricos de cambio, esta herramienta deja en evidencia que los fenómenos sociales actuales no son estados naturales e inmutables, sino realidades socialmente construidas sobre las cuales

podemos actuar. De esta manera, el pensamiento sistémico ayuda a los estudiantes a comprender que la posibilidad del cambio social supone una delicada interacción entre grandes fuerzas estructurales y la actividad y agencia humana.

## Conclusión

Para concluir se puede señalar que es fundamental que la educación en derechos humanos, si pretende ser relevante, no evite, como lo ha hecho la educación en general, las controversias y los dilemas. Soslayarlos significaría ponerse de espaldas al sentido ético y político que inviste a la educación en derechos humanos. No debemos olvidar, por consiguiente, que lo que se pretende en última instancia es formar sujetos de derecho capaces de reconocerse en su dignidad propia en la dignidad legítima de los otros.

## Referencias

- Beaumont, E. (2010). Political agency and empowerment; pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. In L.R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement and youth*. New York: Wiley, pp. 225-258. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470767603.ch20>
- Bermúdez, A. (2015). Cuatro herramientas para la indagación crítica de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 102-118. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Boco, R. y Bulanikia, G. (2010). Universalismo vs. relativismo cultural: una batalla por la definición de los derechos humanos y la discriminación. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2010v15n1p74>
- Brabeck, M. y Rogers, L. (2000). Human Rights as a Moral Issue: Lessons for moral educators from human rights work. *Journal of Moral Education*, 29(2), pp. 167-182. <http://dx.doi.org/10.1080/713679341>
- Carretero, M., Haste, H. y Bermúdez, A. (2016). Civic Education. In L. Corno & E.M. Anderman (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*, 3rd Edition, Chapter 22. London: Routledge Publishers, pp. 295-308.
- Cortina, A. (2003a). Pluralismo moral, ética de mínimos y ética de máximos. *Cyber Humanitatis* N° 27, Invierno 2003. – Conferencia Universidad de Chile, pp. 1-13.
- Cortina, A. (2003b). Ética Ciudadana y Modernidad. *Cyber Humanitatis* N° 27, Invierno 2003.–Conferencia Universidad de Chile, 7 de junio 2003, pp.1-13.

- Davies, L. (2008). *Educating against extremism*. Sterling, VA: Trentham Books.
- Dudai, R. (2014). Introduction—Rights Choices: Dilemmas of Human Rights Practice. *Journal of Human Rights Practice*, 6(3), pp. 389-398. <http://dx.doi.org/10.1093/jhuman/huu21>
- Duncan, G. (2000). Race and Human Rights Violations in the United States: Considerations for human rights and moral educators. *Journal of Moral Education*, 29(2), pp. 183-201. <http://dx.doi.org/10.1080/713679342>
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Millbrae: The California Academic Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*, 16ª ed. Madrid: Siglo XXI.
- Gadotti, M., Freire, P. y Guimarães, S. (1995). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. 4ª. ed. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Giroux, H. (2003). Pedagogy of the Depressed: Beyond the New Politics of Cynicism. In M. Peters et al. (eds.), *Critical Theory and the Human Condition: Founders and Praxis*. New York: Peter Lang, pp. 143-168.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York/London: Routledge.
- Jaramillo, R. y Bermúdez, A. (2000). *El análisis de dilemas morales, una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá: Grafvisión Editores. RECUPERADO en: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/docentes/>
- Kahne, J. y Sporte, S. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), pp. 738-766. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831208316951>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*, 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Magendzo, A. (1994). *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (1998). La educación en derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar un nuevo siglo. En *Boletín N° 47*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO-OREALC, Santiago, Chile, pp. 27-33.

- Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009). Educación en Derechos Humanos: Currículum, Historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. Sub-unidad "Régimen militar y transición a la democracia". *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(1). Valdivia, Chile: Universidad Austral. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>
- Magendzo, A. y Pavez, J. (2015). *Educación en Derechos Humanos: Una propuesta de educar desde la perspectiva controversial*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Ciudad de México. Recuperado de: [http://cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Educaci%C3%B3n-en-derechos-humanos\\_Magendzo\\_Pav%C3%A9z.pdf](http://cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Educaci%C3%B3n-en-derechos-humanos_Magendzo_Pav%C3%A9z.pdf)
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's.
- Misgeld, D. (1994). Human Rights and Education: conclusions from some Latin American experiences. *Journal of Moral Education*, 23(3), pp. 239-250. <http://dx.doi.org/10.1080/0305724940230302>
- Mutz, D. (2006). *Hearing the other side: Deliberative versus participatory democracy*. New York: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511617201>
- Nussbaum, M. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development* 7(3), pp. 385-395. <http://dx.doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Oser, F., Althof, W. y Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change? *Journal of Moral Education*, 37(3), pp. 395-415. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240802227551>
- Pérez de Cuéllar, J. (1997). *Nuestra diversidad creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid: Ediciones UNESCO y Fundación Santa María.
- Rein, T. (2013). Participación política de las mujeres. Aspectos de confluencia entre la ética y los derechos humanos. *Acta Bioethica*, 19(2). Santiago, Chile.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge-Metheun.
- Stitzlein, S. (2012). *Teaching for dissent: Citizenship education and political activism*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), pp. 203-212. [http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0604\\_7](http://dx.doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7)

## **Bibliografía recomendada**

Amnistía Internacional. *Actividades para primaria*. Disponible en <<http://amnistiacatalunya.org/edu/material/primaria/pdf/dr-migrantes-es-prim>>.

García, F. (2015). Los Derechos Humanos como base ética de la convivencia. *Revista digital de la Asociación CONVIVES*, No. 12. Diciembre 2015. Recuperado de: <http://convivesen-laescuela.blogspot.com.es/>

Hess, D. (2004). Discussion in Social Studies: Is it Worth the Trouble? *Social Education*, 68(2), pp. 151-157.

Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. (1997). Madrid: Ediciones UNESCO y Fundación Santa María, p. 23 y sigts.

Magendzo, A. (2005). Por una escuela de ciudadanía y democracia. En: *Comprensiones sobre ciudadanía*. Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Serie Estudios. Colección Transversales, pp. 185-190.

**Recibido:** 1/6/2017

**Aceptado:** 31/10/2017

