



# PENSAMIENTO CRÍTICO Y DERECHOS HUMANOS: COMPONENTES ESENCIALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

LUIS BARRANTES MONTERO\*

## Resumen

El presente trabajo consiste en una disertación acerca de la labor de promoción y defensa de los derechos humanos a lo interno de la universidad y de cara a la formación de profesionales y ciudadanos que lideren una convivencia justa, tolerante e inclusiva. Se establece como fundamento la necesidad de apuntar al desarrollo del pensamiento crítico en los estudios superiores de modo que el contenido de cada disciplina sea integrado en una síntesis vital que abarque las diferentes dimensiones personales de quienes aprenden. En un segundo momento, se desarrolla el tema de los derechos humanos como una plataforma de negociación, ya que no pueden abordarse como presupuesto de consenso universal. Tal ejercicio negociador implica que las sociedades se aboquen a una dinámica de crítica y autocrítica, de deconstrucción y construcción de paradigmas, sobre lo cual las instituciones de estudios superiores deben representar un modelo para el resto de los habitantes de las naciones.

**Palabras clave:** derechos humanos, universidad, pensamiento crítico, educación.

## Abstract

*This paper consists of a dissertation on the work of promoting and defending human rights within universities, as well as on their role in forming professionals and citizens who lead a fair, tolerant and inclusive coexistence. The need to point to the development of critical thinking in Higher Education's established as a fundation, so that the content of each discipline is integrated in a vital synthesis covering different personal dimensions of learners. In a second stage, the theme of human rights as a platform of negotiation is developed since they cannot be addressed as an assumption of universal consensus. Such an exercise implies that societies exert a dynamic of critique and self-critique, of de-construction and construction of paradigms, on which Higher Education institutions should be a model for the rest of the inhabitants of nations.*

**Keywords:** human rights, universities, critical thinking, education.

\* Académico de la Universidad Nacional, Costa Rica. Coordinador de cursos de servicio ELCL, Universidad Nacional.

## Introducción

El *universalismo abstracto* (Berraondo, 2006) es quizá la mayor de las críticas que se le hacen al discurso tradicional de los derechos humanos, concebidos según las categorías de la cosmovisión occidental. En el abordaje del tema a lo interno de las instituciones de educación superior, la necesidad de particularizar los derechos con base en el individuo mismo y no en determinadas instituciones como la familia o la comunidad y la de cuestionar los presupuestos *iusnaturalistas* (Berraondo, 2006) tradicionales adquieren una relevancia fundamental.

En este artículo se discute acerca del papel de la universidad como espacio para el ejercicio genuino de la individualidad y de la integración del conocimiento del que, una vez concluido el periodo denominado como formación inicial, los nuevos profesionales deberían adherir a un propósito a la vez individual y colectivo de garantizar las oportunidades de desarrollo personal para sí y para todos los ciudadanos. Sin embargo, la cada vez mayor distancia que nos separa del logro de ese propósito y el hecho de que un número muy significativo de las personas influyentes en cada país han tenido algún grado de escolaridad a nivel superior, son las dos premisas que sostienen la hipótesis expuesta en este trabajo; en otras palabras, de que existe una relación directa entre acceso a la educación superior y aumento de la indiferencia y la despreocupación por

los menos favorecidos, toda vez que el modelo de universidad que ha predominado y sigue predominando en el mundo, particularmente en América Latina, no forma a los profesionales en un equilibrio entre lo científico-tecnológico y lo humanístico y, antes bien, ejerce sobre ellos una poderosa tendencia hacia el individualismo, el cual ahonda las brechas sociales, la discriminación y la exclusión.

La segmentación del saber y la excesiva búsqueda de las especializaciones han llevado a los académicos a perder la perspectiva de la integralidad del ser humano y de la relación concomitante entre todas las dimensiones que forman parte de él. Se propone, por ello, analizar y promover la urgencia de formar en pensamiento crítico, en la discusión de los derechos humanos como plataforma de negociación y en la permanente tarea de re-visión de los paradigmas por los que se rigen las sociedades, a fin de contribuir a que gracias a la academia, la situación de los derechos humanos sea mejor de lo que es en la actualidad.

## El pensamiento crítico en los estudios superiores

En círculos académicos se suele hacer referencia al concepto de pensamiento crítico, aunque quizá no siempre se tenga claro lo que en realidad significa. Según Paul y Elder (2007: 4), el pensamiento crítico es:

...pensamiento auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-monitoreado y auto-correctivo. Requiere de rigurosos estándares de excelencia y un juicioso dominio de su uso. Conlleva habilidades de comunicación eficaz, de solución de problemas y un compromiso con la superación de los propios egocentrismos y sociocentrismos.<sup>1</sup>

Una vez expuesta la definición, parece conveniente ponderar con detenimiento las características señaladas en ella en relación con la realidad universitaria del siglo XXI. La gran interrogante que sale al encuentro en este punto consiste en la medida en que los académicos docentes, investigadores y extensionistas se preparan durante sus años de formación inicial para adquirir el hábito del pensamiento crítico en los términos propuestos y, más aún, la medida en que están capacitados para formar a sus estudiantes en esa práctica y para reflejarlo en su producción intelectual en general.

Para llevar un poco más lejos las implicaciones del pensamiento crítico, se resumen a continuación los rasgos fundamentales de todo razonamiento, según el criterio de Paul y Elder (2007):

<sup>1</sup> Traducción del autor. El original dice: "... self-directed, self-disciplined, self-monitored and self-corrected thinking. It requires rigorous standards of excellence and mindful command of their use. It entails effective communication and problem solving abilities and a commitment to overcome our native egocentrism and sociocentrism".

- Conlleva un propósito.
- Intenta esbozar algo, plantearse alguna pregunta o solucionar un problema.
- Parte de conjeturas.
- Se asienta en un punto de vista.
- Se basa en datos, información y evidencia.
- Es moldeado y expresado mediante conceptos e ideas.
- Conlleva inferencias e interpretaciones que proporcionan conclusiones a partir de los datos.
- Tiene implicaciones y consecuencias.

Sin embargo, la tendencia que ha ido tomando fuerza a medida que se adentra el siglo presente en distintos ámbitos universitarios es la de contemporizar con la atmósfera de la globalización al estilo neoliberal capitalista. En tal sentido, quienes se avienen a ese talante, permeado de pragmatismo, positivismo y mercantilización de todo lo que pueda ser tasado a precio, con mayor o menor conciencia de ello, adecuan su razonamiento, con todas las características arriba mencionadas, a los principios, patrones y métodos del orden económico-político imperante. Hinkelammert (1999:18) había apuntado a esta tendencia en los siguientes términos:

Las teorías económicas y sociales dominantes no analizan el proceso de globalización, sino que lo glorifican. El mercado total parece ser el fin de la historia y el conocimiento definitivo de lo que la humanidad tiene que hacer. Parece ser el espíritu absoluto.

En la tesitura expuesta por Hinkelamert, las universidades han ido alejándose de la búsqueda de la integración del conocimiento y más bien propician su fragmentación. Las disciplinas se vuelven más *asertivas* –para emplear un término de alta popularidad en este ambiente– y celosas de su competencia. Bajo el lema de la “eficiencia” los académicos se abocan con tal premura al abordaje de los contenidos de los cursos para lanzar al mercado, ya en buena medida saturado, más y más nuevos profesionales, que en ellos la centralidad de la persona humana y de su vida como proyecto de realización integral no pasa de ser un telón de fondo, bastante opaco y desfigurado.

Podría pensarse que en una atmósfera académica imbuida del espíritu tecnócrata positivista, el pensamiento crítico es concebido como una reflexión acerca de la acción humana, entendida como habilidad para producir nuevos bienes y servicios y para diseñar estrategias publicitarias, con el fin de superarla incesantemente en ciclos indefinidos de producción y consumo. Ante ello, De la Cruz (2012:51) opina que “... la universidad se transformaría, entonces, en un centro de formación-capacitación para el trabajo en beneficio de las empresas y el capital y no en un centro de desarrollo científico”.

Vale señalar entonces que existe una urgencia de rescatar el prefijo *auto* que se antepone a los elementos de la definición de pensamiento crítico que se cita en este trabajo. Ya es hora de que

las unidades académicas, institutos, centros de formación y demás entidades de producción del conocimiento, sobre todo en la educación superior pública, se planteen la necesidad de someterse a una reingeniería de sus funciones sustantivas (Águila, 2004), que incluya una adecuación epistemológica a la realidad que se vive. De otro modo, tarde o temprano, el mismo orden económico imperante cuestionará su razón de ser al no mostrarse evidencia del valor agregado que ofrecen por su financiamiento con cargo al presupuesto fiscal en relación con sus contrapartes privadas de alta calidad que realizan las mismas funciones sin cargo al presupuesto.

La relación que tiene este apartado con el que viene a continuación, el de los derechos humanos, es de primer orden. La porción de la ciudadanía que se forma en las universidades es la que mayoritariamente llega a tomar los puestos de decisión en los distintos estamentos del sector público y del privado. La formación de nuevos profesionales en medio de una vorágine de producción y consumo es, en buena medida, responsable del aumento de la segregación social, de los conflictos internos, de la descomposición y del eventual colapso de los estados. Por el contrario, la formación académica autodirigida lleva al individuo a concebirse a sí mismo como ser-en-relación (Millán y Tomás, 2012) cuya existencia no se agota en su aporte a la fuerza laboral ni en sus complacencias individuales. Por su parte, la formación

autodisciplinada y autocorrectiva le permite al ser humano un buen discernimiento de sus necesidades reales, de sus prioridades y de su proyecto vital. Tales presupuestos son condición *sine qua non*, para poder hablar con propiedad de derechos humanos.

### El tema de los derechos humanos como plataforma de negociación

Según se ha señalado antes en esta disertación, la mayoría de los tomadores de decisiones, tanto en el sector público como privado, los formadores de opinión y, en general, quienes alcanzan puestos de dirigencia en la sociedad, poseen algún grado de educación superior. De esta suerte, si tal sociedad aspira a que los derechos humanos se reconozcan y se promuevan de manera sistemática y eficaz, debe exigir un énfasis acentuado en que quienes lleguen a formar parte de la clase dirigente se formen en esa materia.

¿Cómo podría esperarse algún tipo de sensibilidad hacia los derechos humanos por parte, por ejemplo, de un empleador del sector privado, si su formación universitaria consistió exclusivamente en el aprendizaje de la “lógica” de lo que se entiende por negocio en términos economicistas: una inversión determinada, con un retorno esperado, a un plazo establecido? ¿Tomaría en cuenta los demás factores que entran en juego en ese proceso: trabajadores, costo ambiental, obligaciones tributarias...? Claro está que esa formación debería arrancar en la educación primaria y secundaria; sin

embargo, es a nivel de los estudios superiores donde el componente humanista debe ir concomitante al científico-tecnológico, de modo que los estudiantes perciban la integralidad de su proceso de formación.

Por otro lado, podría argüirse el hecho de que mucha de la maquinaria productiva de los países está en manos de personas sin educación superior y del sector informal como limitante a la aspiración de que la formación en derechos humanos abrigue a todos los dirigentes. Precisamente por esa razón, es que el sector profesional debe destacarse como marcador de la pauta a seguir en materia de derechos. ¿Cuál sería la razón de ser de la educación superior, sobre todo la pública, si los profesionales que resultan de ella no se distinguen por su compromiso con la construcción de la nación y el respeto a los derechos de las generaciones presentes y de las que les sucederán?

El modo de producción de una sociedad determina lo que ocurre en ella. Y dado que en la actualidad, el modo de producción capitalista es lo que rige en la mayor parte de nuestro contexto latinoamericano, se puede sustentar esta aseveración con lo que Harvey (1998), citado por Marín (2012:535) refiere al respecto:

El capital es un proceso, no una cosa. Es un proceso de la vida social a través de la producción de mercancías, en el que todos los que vivimos en el modo capitalista avanzado estamos

envueltos. Sus pautas operativas internalizadas están destinadas a garantizar el dinamismo y el carácter revolucionario de un modo de organización social que, de manera incesante, transforma la sociedad en la que está inserto.

Es por eso que aquí se aborda el tema del pensamiento crítico como base para la promoción de una cultura de los derechos humanos desde la academia. Lo que ocurre es que el concepto de derechos humanos no debe ser tomado, sin más y *a priori*, como algo consensuado o, como lo diría Santos (1998:66) “no son universales en su aplicación”. Se plantea, más bien, el tema de los derechos humanos como una plataforma de negociación para, eventualmente, construir consensos. En este sentido, Henry (2006:114) propone que en el aula universitaria se aborde el tema de los derechos humanos de la siguiente manera:

... como una herramienta, un asunto de negociación, de reforma, de reconstrucción y participación en comunidades de gente interesada y con motivación propia, en vez de un universo paralelo de verdades de oropel. Esto porque lo que los estudiantes entienden de manera más inmediata es el rostro del sufrimiento.<sup>2</sup>

2 Traducción del autor. El texto original es como sigue: “... as a tool, a matter of negotiation, reform, re-construction, participation across communities of interested self-motivated people rather than a parallel universe of gilded truth. For what students can understand most immediately is the face of suffering”. (p. 114).

El pensamiento crítico aplicado al tema de los derechos humanos comienza, entonces, en el seno mismo del aula. Los recursos y presentaciones aportadas por el docente pueden y deben ser analizados y decantados por los estudiantes y enriquecidos con sus propios aportes, los cuales pueden apuntar a muy diferentes aristas de la cuestión. La finalidad de esto es alcanzar lo que Leicester (2000:79), al tratar el tema del postmodernismo en la educación superior denomina “acuerdos de intersubjetividad”.

Es aconsejable que la subjetividad propia de cada estudiante cuente en las discusiones académicas, a fin de que desarrollen un talante de participación y respeto a los puntos de vista de los otros. Así, saldrán al mundo profesional con una actitud afín al derecho propio y al de los demás. Las intransigencias de algunos docentes en cuanto a sus líneas de pensamiento y con el serio agravante de la posición de poder que de manera inevitable implica su papel en el aula, lejos de contribuir a una sensibilidad por el derecho, legitiman la actitud de soberbia, ensimismamiento, narcicismo e indiferencia que resultan evidentes en muchos de los profesionales de hoy.

Los estudiantes de las ciencias del arte y la comunicación visual, por ejemplo, deberían desarrollar un sentido de la responsabilidad que supone el diseño de estrategias para persuadir a la ciudadanía de las bondades de un producto comercial o de una propuesta política.

Los derechos humanos de la población meta de esa publicidad no pueden ser desdeñados en aras de los derechos del anunciante. Esa tensión y balance entre la ciencia y la ética es lo que les confiere el verdadero señorío a las distintas profesiones. Otro ejemplo estaría en una clase de pensamiento latinoamericano que solo admitiera los puntos de vista promovidos por el profesor, como si la población total de América Latina evidenciara una sola y unívoca forma de pensamiento. En otras palabras, cada situación de enseñanza-aprendizaje a nivel superior es un espacio de entrenamiento, a la vez que de ejercicio real de los derechos humanos.

### La tarea de deconstrucción y reconstrucción de paradigmas en las sociedades del siglo XXI

En este apartado se hace referencia al proceso de continua recursividad que supone la salud cultural, social, económica y política de las sociedades. Se habla de sociedades, en plural, porque ahora, como nunca, se demanda el derecho de existir en diversidad y que esa existencia sea armoniosa. Ese es el *quid* de los derechos humanos. Las sociedades, a su vez, están sujetas a procesos de autocrítica para discernir lo que en ellas es rescatable y constructivo de lo que no lo es. Por esa razón, los paradigmas que les sirven de asidero en cada período histórico deben ser desmontados como piezas de un andamiaje y vueltos a edificar según lo requiera el “zeitgeist” o espíritu de los tiempos. Como lo afirma Livingston (2010:59) con respecto

a los universitarios, “...los estudiantes universitarios viven en un mundo de acceso, en un océano siempre expandido de material [de información]. La conectividad, segundo a segundo, es central en su *zeitgeist*”.<sup>3</sup>

El reconocimiento y el respeto a los derechos humanos, como es sabido, no es algo que se logre con el mero hecho de hacerlos constar en elaborados y muy documentados decretos y reglamentos; es más bien el fruto de una transformación paradigmática (Santos, 2003) a la que se han de someter las sociedades, sobre todo las que ostentan el poder y la primacía sobre otras con las que conviven. Entre los paradigmas, cuya deconstrucción la academia debe promover para luego reconstruir otros más acordes con ese *espíritu de los tiempos*, se cuenta el de la pretendida absolutez del poder de la ciencia y la tecnología, la política y el derecho (Santos, 2003) para enfrentar los desafíos que las sociedades tienen ante sí. La ruptura de ese paradigma pasa, por ejemplo, por la no desdeñosa aceptación de que las brechas sociales, ahondadas hasta el extremo por causa de modelos económicos que auspician la producción y la transferencia tecnológica en las que la inclusión social está ausente, no conducen a mejores condiciones de vida para nadie: ni para los que logran beneficiarse de la

3 Traducción del autor. El texto original es como sigue: “College students live in this world of access, in an ever-expanding sea of material. Networking second-by-second is central to their *zeitgeist*”. (p. 59).

bonanza sectorial que trae la globalización, ni para los que, de suyo, están excluidos de esta.

La aparición de las nuevas ciudades privadas, enclavadas en las grandes urbes de pobreza y marginalidad, no logra ocultar la ineludible verdad de que la realización humana y la búsqueda de la felicidad poseen un referente colectivo y no es posible conquistarlas a espaldas de los demás. En este sentido, tanto las disciplinas científicas como las humanísticas que coexisten en las universidades deben incluir, como elemento esencial, el componente de la *integridad* a la producción y al compartir del conocimiento. Eso es lo que puede propiciar la formación de ciudadanos conscientes y promotores de los derechos humanos. Lo contrario, la atomización del saber, contribuye a la atomización de la sociedad; en una sociedad así, cada *individuo* solo se ocupa de su *individualidad* y las violaciones a los derechos dejan de ser tema de preocupación; más aún, la defensa de los mismos es relegada al entusiasmo de activistas que suelen no contar con el respaldo masivo de quienes, por su formación intelectual, podrían esgrimir argumentos muy convincentes a su favor.

Otro paradigma que la academia debería ayudar a deconstruir es el de la espiritualidad que brota de una cosmovisión que contrapone dos planos de la existencia: el mundo terrenal, presente y lleno de contingencias y un mundo posterior a la historia, pleno y eterno. La religión cristiana, empleada como

caballo de batalla para los afanes imperialistas de las potencias occidentales ha cultivado, y lo sigue haciendo, ese dualismo del que derivan muchas y muy lamentables consecuencias, lesivas a los derechos humanos.

Una de tales consecuencias es, por ejemplo, promover entre el común de la población la creencia de que, ante la inoperancia del Derecho y los sistemas judiciales de las naciones, lo mejor es fijar las esperanzas en una justicia divina, allende este mundo, según la cual, los perpetradores de iniquidad habrán de recibir su merecido. Tal concepción mítico-religiosa, acendrada en las ideas del neoplatonismo y que en algún momento de la historia de la cristiandad sirvió como elemento didáctico para ilustrar lo que entonces se denominó la “economía de la salvación”, ha dejado de tener sentido para el ser humano del siglo XXI, el cual demanda respuestas contundentes, reales y actuales a sus motivos de indignación y a sus demandas de justicia.

Ante la inconsistencia de esa cosmovisión, que constituye una parte relevante del imaginario popular y que, incluso, está a la base de muchos sistemas de regulación y de reglamentación profesional<sup>4</sup>, con los datos de

4 Como cuando en las juramentaciones de funcionarios públicos designados a ejercer determinados puestos se oye decir a quien les toma el juramento: “... si así lo hicieréis, que Dios os gué; de lo contrario, Él y la Patria os lo demanden”, en una clara alusión a la esperanza de que exista un justicia que no sea burlada como la justicia que conocemos y que suele defraudarnos.

la ciencia y los recursos de información que se poseen en la actualidad, la academia parece haber optado, en su teoría y en su práctica, por hacer una especie de *epojé* de la dimensión espiritual del ser humano (Maturó, 2012)<sup>5</sup> y se ha centrado en lo experimentable y demostrable. No se debe dejar de lado, además que, así como hablamos de *sociedades* en vez de *sociedad*, hay que hacer otro tanto con *espiritualidades*, en vez de *espiritualidad*. No obstante, tanto el dominio afectivo-emocional –y la dimensión espiritual– como el cognitivo (Porter & Stiles, 2007) forman parte de la integralidad humana. Por lo tanto, una cosa es la *epojé* en el momento hermenéutico de la investigación y la generación del conocimiento y otra, muy distinta, la erradicación de la dimensión espiritual de la experiencia humana del saber.

La contribución de la academia a la reconstrucción de un paradigma de la espiritualidad que sea afín a la diversidad y al respeto por los derechos humanos debería basarse en el reconocimiento de esa complementariedad afectivo (espiritual) – cognitiva, presente en todos los seres humanos y en todas las áreas del saber, a partir de lo cual se llegue a un consenso de que

5 [En la tarea hermenéutica fenomenológica] se pone al sujeto cognoscente a cubierto de los juicios previos, los prejuicios, las ideologías... Cumplida la suspensión metódica del juicio previo y la profundización simbolizante del conocimiento, el método mismo de la fenomenología conlleva la toma de distancia necesaria a la visualización del sujeto que conoce y de la propia tarea del conocer, lo cual implica, de hecho, un gozne hacia una actitud hermenéutica. (p.97).

las aspiraciones de libertad y de justicia no dependen de algo supraterrrenal sino que es una tarea que involucra a todas las personas, con independencia del modo en que crean y expresen o dejen de expresar su fe. Ese mismo consenso puede llevar a los distintos actores sociales a entender que los frutos del saber científico deben alcanzar, de algún modo, a toda la colectividad, toda vez que lo contrario, la experiencia de la acumulación exagerada de recursos por parte de unos pocos ha llevado al género humano a estados de involución en vez de evolución en cuanto a calidad de vida, nobleza y responsabilidad se refiere.

### La persona educada como referente en materia de derechos humanos

Según Gazzola y Didrikson (2008), América Latina cuenta en la actualidad con una matrícula universitaria que alcanza los 16 millones de estudiantes. Ese número resulta exiguo si se tiene en cuenta que, según el Banco Mundial (Datos), la población latinoamericana es de 581,4 millones de habitantes; es decir, menos del 3% logra ir a la universidad. Como habría sido de suponer, a mayor escolaridad, mayor sería el estado de conciencia de las personas y, por ende, su compromiso con los derechos de la colectividad, en el entendido de que el saber universitario, desde una perspectiva epistemológica afín a la interdisciplinariedad y a la integración del conocimiento, llevaría a los educandos a profesionalizarse con un doble y sólido

anclaje tanto en lo científico-tecnológico, como en lo humanístico. No obstante, la realidad se muestra diferente, tal y como lo expresan Gazzola y Didrikson (2008: 126):

Al comenzar el siglo XXI...el 10% más rico de la población tenía 8 años más de educación que el 30% más pobre; la brecha se ampliaba en la población rural y los grupos excluidos, en particular, los grupos más pobres de las zonas rurales e indígenas tenían menos posibilidades de ir a escuelas, cualquiera que fuera el nivel.

De la información anterior se infiere, entonces, que las oportunidades de educación superior, lejos de ayudar a construir sociedades inclusivas y de sana convivencia distancian a quienes disfrutaban de ellas de aquellos que las carecen. A la inversa, los no favorecidos con la escolaridad habrían querido que la ciencia, la técnica y el conocimiento sistematizado de los que disponen los sectores educados sirvieran, de algún modo, para potenciar mejores condiciones de vida para ellos: fuentes de empleo, seguridad social, condiciones laborales dignas, acceso a la tierra y a la vivienda... La contrastante realidad, empero, refleja que la actitud indiferente ante las penurias de los desposeídos, el afán de acumulación, la tendencia al aislamiento en ciudades privadas y hasta los frecuentes escándalos de corrupción de que se tiene noticia, casi siempre involucran a personas que han pasado por las aulas universitarias. La academia, quizá por

presiones economicistas de la globalización occidental, ha exacerbado un componente de la integridad del ser humano: el dominio cognitivo, con demérito del otro: el afectivo. Este es descrito por Shephard (2008:88) en los siguientes términos:

El dominio afectivo tiene que ver con valores, actitudes y comportamientos. Incluye, en disposición jerárquica, la habilidad de escuchar, de responder en la interacción con los demás, de demostrar actitudes y valores apropiados en situaciones particulares, de mantener equilibrio y consideración y, en el nivel supremo, de asumir un compromiso con sus propios principios en la práctica cotidiana, además de una voluntad para revisar sus juicios y enmendar sus comportamientos con base en las evidencias.<sup>6</sup>

¿Qué es lo que está fallando? De las premisas anteriores, se puede deducir que la educación, sobre todo la superior, ha permitido, con o sin intención, el sesgo del ser humano y ha contribuido, más bien, a enclaustrarlo en torres de marfil intelectuales, o a lanzarlo a un frenesí de producción y consumo. Si quienes están mejor preparados para promover los derechos

6 La cita original es como sigue: The affective domain is about our values, attitudes and behaviors. It includes, in a hierarchy, an ability to listen, to respond in interactions with others, to demonstrate attitudes or values appropriate to particular situations, to demonstrate balance and consideration, and at the highest level, to display a commitment to principled practice on a day-to-day basis, alongside a willingness to revise judgment and change behavior in the light of new evidence.

humanos se abstraen de su compromiso con la colectividad, hay pocas esperanzas de un futuro promisorio en materia de derechos. Los contribuyentes, en especial los más desfavorecidos, que a fuerza de grandes rigores sostienen la universidad pública, siguen cifrando sus esperanzas en que la gente educada realice cambios positivos en su favor. No obstante, ya entrado el siglo XXI sigue teniendo vigencia la clásica reflexión martiana:

¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, ...El genio hubiera estado en hermanar, con la caridad del corazón y con el atrevimiento de los fundadores, la vincha y la toga; en desestancar al indio; en ir haciendo lado al negro suficiente; en ajustar la libertad al cuerpo de los que se alzaron y vencieron por ella. Fuente

Martí se refiere a la universidad como formadora de gobernantes, pero hay que ampliar el ámbito de la institución universitaria a todo su papel de forjadora de líderes, tanto en el sector público como en el privado. La tesis que se defiende aquí es que, si se piensa con seriedad en la defensa de los derechos humanos, hay que educar en ello, en primera instancia, a los individuos que tienen más influencia sobre los demás: los educados, los privilegiados,

los tomadores de decisiones. Por ello, el enfoque epistemológico y el componente actitudinal en la educación superior deben mejorar ostensiblemente. Por el contrario, si la universidad no hace la parte que le corresponde y se deja a los activistas solos en sus luchas por informar a la gente pobre y victimizada acerca de sus derechos, se repetirán los ciclos de violencia que han caracterizado históricamente a las naciones latinoamericanas, lo cual, en vez de reconocimientos eficaces del derecho, ha cosechado interminables antagonismos, pobreza y exilios.

## Conclusiones

En este trabajo, dedicado a discurrir en torno al tema de los estudios superiores y su relación con los derechos humanos, se han articulado cuatro ejes: la urgencia de promover la formación en pensamiento crítico, el tema de los derechos humanos como plataforma de negociación, la tarea de deconstruir y de articular los nuevos paradigmas que las sociedades construyen de cara al siglo presente y la persona educada como referente para la promoción del reconocimiento y pleno ejercicio de los derechos humanos a lo interno de las instituciones educativas, de donde salen profesionales que comparten ese talante en el mundo laboral, político y de convivencia social.

Se han realizado fuertes cuestionamientos al papel de la universidad como formadora de profesionales y por la que pasan las personas que llegan a

ocupar puestos de decisión en todas las esferas sociales, en vista de que muchas de esas personas no defraudan lo que la colectividad, sobre todo los sectores más vulnerables, espera de ellas. En este sentido, se ha apuntado al reduccionismo académico al dominio cognitivo de la formación profesional de los seres humanos, dejando de lado, en buena medida, la dimensión afectiva y humanística.

Se ha planteado, en última instancia, la necesidad de reconocer que quienes se desempeñan como profesionales en el mundo académico y quienes se forman en las universidades para dedicarse al ejercicio de las distintas profesiones no pueden abstraerse de su compromiso con la defensa y promoción de los derechos humanos, según las particularidades que cada contexto lo exige.

Queda, para futuras investigaciones, el estudio de cómo cada rama o del saber se interesa por abrirse a la inter, trans y multidisciplinaridad. Parece haber quedado claro que lo contrario, la atomización, segmentación y fragmentación del conocimiento, lejos de contribuir al derecho y a la sana convivencia los violentan y contribuyen a alejar a la gente con oportunidades de estudio de aquellos que directa o indirectamente contribuyeron a sostener la estructura que los educó, lo cual es un inmenso monumento a la ingratitude humana.

## Referencias

- Águila, V. (2004). El concepto de calidad en la educación superior universitaria: clave para el logro de la efectividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653). Disponible en <http://ladecanjose.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/COMPETITIVIDAD%20INSTITUTIONAL.pdf>
- Banco Mundial. *Datos. América Latina y el Caribe*. Disponible en <http://datos.bancomundial.org/pais/LAC>
- Berraondo, M. (Coordinador). (2006). *Pueblos indígenas y derechos humanos*. Bilbao: Instituto de Derechos humanos. Disponible en [http://politicaindigena.org/adjuntos/ima\\_107.pdf](http://politicaindigena.org/adjuntos/ima_107.pdf)
- De la Cruz, S. (2012 julio - agosto). La mercantilización de la educación en el contexto universitario. *Revista Electrónica de Psicología Política*. Vol.10, Issue 28, p. 48-54. Disponible en <http://www.siduna.una.ac.cr:2060/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=dccd0905-5d25-4d38-9c89-a2dc-46f68880%40sessionmgr112&hid=5>
- Gazzola, A. y Didrikson, A. (Editores). (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina*. Caracas: IESLAC. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001619/161990s.pdf>
- Mallika, H.(2006). *Human Rights in the College Classroom [Los derechos humanos en el aula universitaria: El pensamiento crítico en sus raíces complejas]*. Peace & Change. Vol. 31 Issue 1, p.102-116- Disponible en <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=99468b69-e31c-43b9-83d5-8870a24b5dc6%40sessionmgr110&hid=115>

- Hinkelammert, F. (compilador). (1999). *El huracán de la globalización*. San José: DEL.
- Leicester, M. (2000, enero-febrero). *Post-Post-modernism and Continuing Education* [El postmodernismo y la educación continua]. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 73-81.
- Livingston, L. (2010). *Teaching Creativity in Higher Education* [Creatividad de la Enseñanza en la educación superior]. *Arts Education Policy Review*. Vol. 111 Issue 2, p. 59-62. Disponible en <http://www.siduna.una.ac.cr:2060/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=258a0ab5-85e5-484f-a28b-079db8632ea6%40sessionmgr14&hid=105>
- Marín, L. (2012 julio - diciembre). *Las fuentes de la globalización: capitalismo y comunicación. Papel político*. Vol. 17 Issue 2, p. 523-548. Disponible en <http://www.siduna.una.ac.cr:2060/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=a2ad62c5-c018-4ab7-a840-f9ee438d-979b%40sessionmgr15&hid=7>
- Martí, J. (1891, enero). *Nuestra América. La revista ilustrada de Nueva York*. Disponible en [http://www.ciudadseva.com/textos/otros/nuestra\\_america.htm](http://www.ciudadseva.com/textos/otros/nuestra_america.htm)
- Millán, M. y Tomás, G. (2012 julio - diciembre). *Persona y rostro. Principios constitutivos de la bioética personalista*. *Persona y Bioética*. Vol. 16 Issue 2, p. 165-174. Disponible en <http://www.siduna.una.ac.cr:2060/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=dccd0905-5d25-4d38-9c89-a2dc-46f68880%40sessionmgr112&hid=5>
- Maturo, G. (2012 enero-marzo). *La hermenéutica fenomenológica desde América. Utopía y Praxis Latinoamericana*. Vol. 17 Issue 56, p. 95-99. Disponible en <http://www.siduna.una.ac.cr:2060/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=efc3ce5e-3755-4fce-a4d8-ce66bacf23ba%40sessionmgr4&hid=101>
- Paul, R. & Elder, Linda. (2007). *Critical Thinking*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking. Disponible en <http://www.d.umn.edu/~jetterso/documents/CriticalThinking.pdf>
- Porter R. & Stiles, B. (2007). *Healthcare Decision Ethics: Cognitive and Affective Domains*. *Journal of Health Administration Ethics*. Vol. 1 Issue 2, p 51-72. Disponible en <http://www.siduna.una.ac.cr:2060/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=efc3ce5e-3755-4fce-a4d8-ce66bacf-23ba%40sessionmgr4&hid=115>
- Santos, B. (1998). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del hombre. Universidad de los Andes. Disponible en [http://webiigg sociales.uba.ar/grassi/textos/Sousa\\_DDHH.pdf](http://webiigg sociales.uba.ar/grassi/textos/Sousa_DDHH.pdf)
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Shephard, K. (2008). *Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes*. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 N.º. 1, 2008 pp. 87-98. Disponible en [http://www.slu.edu/Documents/sustainability/higher%20education%20for%20sustainability%20-%20seeking%20affective%20learning%20outcomes\(0\).pdf](http://www.slu.edu/Documents/sustainability/higher%20education%20for%20sustainability%20-%20seeking%20affective%20learning%20outcomes(0).pdf)

Recibido: 2/11/2012 • Aceptado: 20/3/2014