

Hacia una fundamentación filosófica de la educación en Derechos Humanos

Edwin Mauricio Cortés Sánchez¹

Resumen

Se recurre a la filosofía para sustentar los Derechos Humanos desde perspectivas que les dan su origen histórico, pero en derecho existen perspectivas encontradas sobre el origen de éstos de acuerdo con la respectiva orientación filosófica que rige para abordar el tema. Por otra parte, se hace necesaria la pregunta por la fundamentación de la educación en Derechos Humanos como soporte para la formación crítica, participativa y respetuosa de los ciudadanos, quienes, a partir del conocimiento, y con ello la capacidad en aras de reclamar para sí sus derechos, denotan en este proceso la relevancia del papel de la educación.

Palabras clave

Fundamentos filosóficos, educación, Derechos Humanos, justicia-validez-eficacia.

¹ Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de la Salle y Magister en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Docente investigador de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y asesor metodológico de los proyectos de formación investigativa en el mismo programa. Docente en el Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás y estudiante de Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad Libre. emauriciocortes@gmail.com

Abstract

Philosophy is resorted to in order to defend Human Rights in their historical origins; but in the field of Law there are clashing perspectives on their origins depending on the philosophical perspective used to tackle the subject. On the other hand, the question of the foundation of education on Human Rights (as a necessary basis for the education of critical, participative and respectful citizens that, from knowledge and a capacity to reclaim their own rights), becomes necessary, in a process that highlights the importance of education.

Key words

Philosophical foundations, education, Human Rights, justice–validity–efficacy.

Presentación

Los estudios filosóficos sobre la educación y los Derechos Humanos abordan estos problemas por separado; no obstante, la pregunta de la cuál parte el presente trabajo indaga sobre los fundamentos de la educación en Derechos Humanos articulando las dos problemáticas, y a partir de allí sus consecuencias respecto a la formación política del ciudadano.

Los problemas filosóficos que plantea la educación no pueden considerarse desde una concepción general de la filosofía, sino desde los mismos problemas educativos. Igualmente, los Derechos Humanos, y en general los grandes problemas de la filosofía del derecho, dan respuesta a problemas específicos de su competencia, ya sea recurriendo a las tesis del iusnaturalismo, el positivismo, o el realismo, que devienen en consideraciones sobre la naturaleza, justicia, validez o eficacia de los derechos y la normatividad consecuente (Bobbio, 2002).

Conjuntados el problema de la filosofía para soportar las teorías sobre la educación y los Derechos Humanos, se parte de la necesidad práctica implícita en un problema teórico. Por tal razón, en un primer eje temático se aborda el problema histórico y dinámico de la forma como se van constituyendo históricamente los Derechos Humanos, aproximándose a los elementos de la tradición filosófica, de la historia y la política, para relacionarlos con los problemas contemporáneos que afectan su condición actual. En un segundo

eje temático se vuelve sobre los problemas de los Derechos Humanos como normas jurídicas, y los criterios de justicia, validez y eficacia para valorarlas. Corolario del presente trabajo, el tercer eje temático pone a la educación como instrumento para el conocimiento de los Derechos y con ello, la capacidad del ciudadano de exigir para sí el cumplimiento de lo predicado y sustentado como Derechos Humanos

Generalidades sobre la historia de los Derechos Humanos

Los Derechos Humanos se constituyen válidamente² a partir de sus antecedentes convertidos en texto durante la modernidad, y en este contexto se restringe su noción porque en ella se configura la “individualidad” de los sujetos a los cuales los derechos se reivindican. Si bien para algunos los “derechos humanos” deben su existencia desde la Antigüedad³, sólo se puede afirmar que su no-

² Al criterio de validez para valorar las normas jurídicas le corresponde determinar su existencia o no por medio la comprobación empírica y al preguntarse por la objetividad de las normas, el problema de la validez constituye el problema ontológico del derecho (Bobbio, 2002: 21).

³ Remitidos a la Antigüedad y al Medioevo no se puede encontrar la universalidad de la expresión “derechos humanos”. Los romanos, por ejemplo, en su sistema no a todos los hombres se puede reconocer con la categoría de “persona”. En el Derecho Romano los esclavos no tienen ni derechos ni obligaciones, no son personas y para ellos la categoría de “cosas” les define (Petit, 2002: 75).

ción es moderna, porque la “individualidad” de la libertad logra su cometido cuando en la disputa la burguesía restringe el poder de la monarquía y el absolutismo que se había concentrado luego de la transición del modelo estamental.

El primer antecedente teórico los Derechos Humanos en la modernidad se encuentra en la Escuela Española del Derecho de Gentes, en la que se destacan Francisco de Vitoria, Domingo Soto, Fernando Vázquez de Menchaca, Luis Molina y Francisco Suárez. Estas reflexiones fecundadas por las dinámicas de la empresa conquistadora y colonizadora de España sobre América también merecen la mención de la obra de Fray Bartolomé de las Casas (Vásquez Carrizosa, 1989: 18).

Las revoluciones burguesas dan cuenta en los textos legales de la garantía de la libertad humana. A partir de la experiencia inglesa, esta realidad comenzó en 1215 con la manifestación consignada en la Carta Magna, pero sólo en la modernidad logra limitar el poder de la monarquía en la denominada Revolución Gloriosa de 1688–1689. Luego de estos años, la monarquía no puede desconocer el gobierno ni las decisiones del Parlamento. El absolutismo del siglo XVII en Inglaterra se puede rastrear en los postulados políticos de Thomas Hobbes, no así las teorías de John Locke, que en sus Tratados del gobierno civil refleja la contradicción del absolutismo y defiende las garantías de los individuos, acudiendo a la tesis del derecho natural.

Por su parte, en Estados Unidos, con la Declaración de la Independencia, y en Francia, con la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, se afirma explícitamente la libertad como derecho, otorgándole al ciudadano la posibilidad de control sobre el Estado. De esta manera, las garantías legales y constitucionales se soportan sobre la libertad y, por encima de “los intereses del Estado” priman los intereses, las libertades y los derechos de los ciudadanos (Marcović, 1985: 128). Desde el punto de vista filosófico e histórico, se encuentra en la Ilustración la justificación para estos desarrollos teorizados por Rousseau como miembro representativo, sin descuidar los aportes de Kant, adscrito a este movimiento en el contexto alemán.

Enmarcados en la modernidad, subyace la libertad como línea para la reflexión sobre los Derechos Humanos. Sin embargo, no hay una definición unívoca de ella, de tal manera que lo definido hasta el momento sólo constituye la aproximación que realiza la tradición liberal invocando la libertad como “no intervención” y del “deseo de participación” (Papacchini, 1997: 62). Una nueva problemática descrita por Karl Marx, antecedida por los postulados del socialismo utópico, invoca el problema de la libertad sobre la base distintiva de la sociedad a través de las clases. El “hambre y la miseria” ejercerán presión para que los derechos involucren los aspectos “sociales y económicos”, descuidados por el interés individualista de la ideología liberal; por tanto, la impronta de las luchas proletarias, las revoluciones industriales, también la polarización este–oeste en gran parte del siglo XX, aportan histórica y filosóficamente para la comprensión del problema de los Derechos Humanos.

En 1948, luego de la II Guerra Mundial, se llega al consenso en la redacción del texto de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Pero la base filosófica para su sustento no puede terminar en lo logrado por la ONU ya hace más de medio siglo, puesto que hoy, además del valor de los derechos sobre temas culturales y sociales, el espectro de reflexión y aplicación de los Derechos Humanos trasciende las fronteras individuales, territoriales y generacionales. Individuales y territoriales porque, más allá de la relación ostensiva entre el individuo y el territorio frente al derecho, hoy los pueblos reclaman sus derechos en lo que se puede leer en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966, pero que sólo de conformidad con su artículo 27⁴ entró en vigor el 3 de enero de 1976. En la mencionada resolución se consagra como derecho

⁴ En el numeral 1 del artículo 27 del citado Pacto se hace explícito: “El presente Pacto entrará en vigor transcurridos tres meses a partir de la fecha en que haya sido depositado el trigésimo quinto instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas”.

la “libre determinación”, la autonomía en el uso de sus recursos, también se exige la cooperación internacional, la no discriminación por razones de raza, sexo, edad, etc.

En cuanto a las fronteras generacionales de los derechos, éstas son traspasadas con los denominados “Derechos de las generaciones futuras” con un significado diferente al que Thomas Paine consideraba impropio, ya que advertía sobre el peligro de que una generación aceptara la esclavitud comprometiendo el derecho a la libertad de las generaciones futuras. Hoy se tiene claridad sobre la advertencia de Paine en un sentido esperanzador de las actuales generaciones frente al uso indiscriminado y al deterioro ambiental que no legará un entorno sostenible y sano para las próximas generaciones (Papacchini, 1997: 74). En su trabajo sobre el “Contrato Natural” en el marco del bicentenario de la Revolución Francesa, Michel Serres afirma, destacando la responsabilidad de la generación actual para “contratar” la relación de los hombres con las generaciones futuras mediando el uso de los recursos naturales:

¡retorno a la naturaleza! Eso significa: añadir al contrato exclusivamente social el establecimiento de un contrato natural de simbiosis y de reciprocidad, en el que nuestra relación con las cosas abandonaría dominio y posesión por la escucha admirativa, la reciprocidad, la contemplación y el respeto, en el que el conocimiento ya no supondría la propiedad, ni la acción el dominio, ni estas sus resultados o condiciones estercolares (1991: 69).

Hoy la reflexión desde la fundamentación filosófica de los Derechos Humanos se enriquece con las aportaciones de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse y Fromm), las teorías sobre la argumentación y la comunicación en Habermas y Apel, los problemas culturales y el reconocimiento en Ch. Taylor, Honneth, Todorov, Walzer; el multiculturalismo –interculturalismo– más representativo en Kymlicka, MacIntyre, Sartori, también las

reflexiones de filósofos latinoamericanos como M. Beuchot y el trabajo de A. Papacchini, entre otros autores y problemas que necesitan abordarse desde el carácter práctico y de la “acción”, que no constituye ningún tipo de especulación inoperante con el cual se puede concebir un abordaje teórico sobre los Derechos Humanos.

Hecha esta contextualización, se hace necesaria la indagación por los problemas filosóficos que fundamentan la educación en Derechos Humanos, para encontrar en ella las razones que podrán decir más adelante cómo la orientación justa o injusta, eficaz o ineficaz, válida o no de un sistema normativo se aleja del soporte filosófico y de la razonabilidad que por característica acompaña el quehacer de la filosofía.

Derechos Humanos y normas legales. Descripción de la justicia, la validez y la eficacia

En el prólogo a la segunda edición del trabajo de Angelo Papacchini, Filosofía y Derechos Humanos, el autor italiano e investigador de estos temas afirma:

Los Derechos Humanos son un campo en disputa, una trama ligada no sólo a la validez, certeza y aspiración ética, sino que responde igualmente, y en qué forma, a los distintos y encontrados intereses que se viven, gozan y padecen en el mundo de la vida, en las esferas de las sociedades y las gentes, en el campo de las luchas sociales y en el clímax de las revoluciones, donde se alimentan las esperanzas y las utopías del cumplimiento de lo prometido (1997: 32).

Siguiendo la reflexión, se encuentra en la razón teórica de los Derechos Humanos los criterios valorativos propios del derecho en general. En

sus palabras A. Papacchini refiere la validez, certeza y aspiración ética, problemas de la teoría de la justicia, y de la teoría general del derecho; de igual manera, elementos de la praxis que ocupan a la teoría fenomenológica del derecho cuando describe su “responsabilidad” al enjuiciar las prácticas utilizando como razonamiento el aportado por los Derechos Humanos.

La argumentación propuesta por el catedrático de la Universidad del Valle presentando desde el derecho el problema para encontrar los principales temas de la reflexión filosófica sobre la justicia, la validez, y la eficacia de las normas jurídicas, ya habían sido tratados como “criterios” por el también teórico italiano del derecho Norberto Bobbio sustentando las orientaciones del derecho hacia el iusnaturalismo, iuspositivismo y el realismo, posiciones teóricas que se explicarán para luego abordar su importancia en la estrecha relación con el tema de los Derechos Humanos.

En cuanto al criterio de justicia, es necesario relacionarla con los fines perseguidos por una sociedad. Aquí se involucra el juicio sobre la norma en tanto justa, porque se constituye como un antecedente para lograr dichos fines. La problemática sobre los fines o ideal de bien común son obviados por Bobbio, porque se reduce a una definición generalizada al afirmar que “todo ordenamiento jurídico persigue algunos fines, y aceptar que estos fines representan los valores para cuya realización el legislador, más o menos conscientemente, más o menos adecuadamente, dirige su propia actividad” (2002: 20). Los fines trascienden la territorialidad y materialidad de la existencia, así se trate de sociedades agnósticas, la finalidad tendría por criterio los fines históricos como criterio para determinar la justicia o no de su sistema normativo. La conjunción entre lo ideal y lo real determina si las normas son justas o injustas. Por una parte, justa, porque se adecua al deber ser; por otra, como no deber ser, se cualifica una norma como injusta. Bobbio realiza esta descripción, señalándola como el problema deontológico del derecho.

En cuanto a la validez, le corresponde determinar la existencia o no de la norma. ¿Existe o no la norma? Ésta es la pregunta que valida la norma por la comprobación empírica, sugiriendo tres procesos: en primer lugar, se hace necesario determinar si quien promulgó la ley constituye el poder legítimo; en segundo lugar, es indispensable comprobar que la ley en mención no haya sido derogada; y por último, que la norma no sea incompatible con otra (Bobbio, 2002, 21). Al preguntarse por la existencia de las normas, el problema de la validez constituye el problema ontológico del derecho.

El problema de la eficacia de una norma tiene que ver con su cumplimiento por parte de las personas a quienes se dirige (Bobbio, 2002: 22). En el análisis, el autor italiano pone como criterio para hallar la eficacia, la violación, la sanción a ella asociada y, la significación de esta relación, porque existen normas que se cumplen universalmente, otras que se cumplen dada la coacción, otras que no se cumplen a pesar de la coacción, y por último, las de mayor ineficacia, las que no se cumplen aun sin coacción. La presentación del problema de la eficacia traza a grandes rasgos el problema fenomenológico del derecho.

La independencia de los problemas en torno a la norma jurídica, esto es, que “la validez no depende ni de la eficacia ni de la justicia, y la eficacia no depende ni de la justicia ni de la validez” (Bobbio, 2002: 22), origina según el autor, seis problemas, a saber: 1) que una norma puede ser justa sin ser válida, 2) que una norma puede ser válida sin ser justa, 3) que una norma puede ser válida sin ser eficaz, 4) que una norma puede ser eficaz sin ser válida, 5) que una norma puede ser justa sin ser eficaz, y 6) que una norma puede ser eficaz sin ser justa.

Para 1) la no validez de la norma se da al no estar escrita en un sistema de derecho positivo, muy a pesar de lo justa que puede ser. También en 5) este criterio es determinante porque la justicia sin validez, también por ser lo deseado pero no

practicado, deviene en ineficaz. En 2) sucede lo contrario, puede haber normas escritas en distintas circunstancias históricas o sociales, pero permiten la injusticia, por ejemplo: la esclavitud o el racismo que son válidos por estar escritos en sistemas normativos, empero, se ha descubierto su total injusticia. También en 6) el criterio de práctica sobre la justicia permitía la generalización que los iusnaturalistas justificaron por el *consensus omnium*, pero que hoy se denuncian como injusticia. En 3) se reconoce la norma por cuanto está escrita, porque está en un sistema normativo, pero no se llevan a cabo, por tanto son válidas pero ineficaces. Para 4) es determinante el cumplimiento espontáneo de las normas sociales que se hacen por este hecho, eficaces –como las normas consuetudinarias–, pero no están escritas y no hacen parte de un sistema jurídico válido.

Bobbio, respaldado en las teorías de Eduardo García Máynez, de Julius Stone y de Alfred von Verdross, aclarando que cada uno de los problemas circunscribe un aspecto para la reflexión de la filosofía del derecho, a saber, el problema de la justicia por su reflexión sobre los valores supremos, origina la teoría de la justicia, la validez, porque relaciona la obligación y coacción de las normas con sus características en cada sistema normativo para lograr los fines trazados por el ideal de justicia, aquí la teoría general del derecho; por último, en el campo del Comportamiento de quienes componen la sociedad, sus características históricas y sociológicas para estudiar la eficacia de la aplicación de las normas jurídicas permite a la filosofía del derecho su relación con la sociología jurídica. Justicia, validez y eficacia son el objeto material para el estudio de la teoría de la justicia, la teoría general del derecho y la sociología jurídica, respectivamente.

La confusión de los tres elementos valorativos de las normas jurídicas, son denominados “reduccionismos”, porque: el derecho natural reduce la validez a la justicia, el positivismo –que se contrapone al iusnaturalismo– reduce la justicia a la validez, y cuando se reduce la validez a la eficacia se da

surgimiento a la teoría realista del derecho, en la que sobran los códigos y los cuerpos de leyes.

La crítica al “reduccionismo” expuesto por la teoría del derecho natural afirma la imposibilidad de un ordenamiento jurídico que sea perfectamente justo. Por ello, el estudio del derecho también equivale al estudio de un derecho que sea injusto (Bobbio, 2002: 28). Suponer en el hombre el conocimiento de lo que es justo, la distinción de lo que es injusto, es una suposición del iusnaturalismo con toda la problemática al desconocer contextualmente las características ideológicas de los momentos en los cuales se emiten tales “verdades”.

Con la teoría del derecho natural “se podría decir que la teoría del derecho natural es aquella que considera poder establecer lo que es justo y lo que es injusto de modo universalmente válido” (Bobbio, 2002: 28), he aquí una justificación universal de sus imperativos deducidos a partir de principios universales de donde procede la verdad sobre lo justo, lo injusto, también sobre lo verdadero, por cuanto los principios son inmutables.

Norberto Bobbio desvirtúa, entre otras razones, las teorías del derecho natural a partir de las contradicciones en su interior, por ejemplo, en sus palabras refiere la contradicción entre Kant y Aristóteles en sus afirmaciones sobre la libertad, de igual manera entre el concepto de propiedad privada para Locke respecto de Campanella, Morelly y los demás socialistas utópicos. En sus palabras:

Para Kant (y en general para todos los iusnaturalistas modernos) la libertad era natural; pero para Aristóteles la esclavitud era natural. Para Locke la propiedad privada era natural, pero para todos los utopistas socialistas, de Campanella a Winstanley y a Morelly, la institución más conforme a la naturaleza humana era la comunidad de bienes (2002: 28).

Las discordancias se dan por la polisemia de los términos empleados en el derecho natural. El derecho natural por su origen metafísico tendría problemas con la postulación de sus principios. Cuando surge la pregunta por el sujeto que en el iusnaturalismo determina universalmente lo que es justo, la primera respuesta daría la razón a quienes tienen el poder de hacer las normas, pero esto traería el problema del positivismo por el cual las normas son realizadas por una voluntad, y, ya por este hecho, son justas. Si se deja al criterio del ciudadano, dadas las distintas concepciones sobre justicia imperaría el relativismo en la determinación de lo que es justo. El derecho se destruiría porque no habría juicio de valor para unificar la justicia como categoría valorativa.

Cuando se refiere a la teoría que se opone al iusnaturalismo, Bobbio antepone el criterio de validez para darle prelación a la norma escrita sobre las normas derivadas del orden natural. En este lugar, la descripción del positivismo jurídico se transforma en la justificación al quehacer de la interpretación del derecho. No hay extremo en la consideración del “positivismo jurídico” en autores contemporáneos –sólo en el contractualismo hobbesiano–, porque, quienes profesan el positivismo reconocen la existencia de “valores” o “ideales”. Bobbio presenta el caso de Alessandro Levi,

como positivista [...] aunque, es relativista y no reconoce valores absolutos de justicia y sin embargo admite que hay que diferenciar entre lo que vale como derecho y los ideales sociales que llevan continuamente a modificar el derecho establecido, y que por tanto, el derecho puede ser válido sin ser justo (2002: 30 –31).

El positivismo en su expresión absoluta está representado en Thomas Hobbes porque para el autor del Leviatán, en palabras de Bobbio, “efectivamente no existe otro criterio de lo justo y de lo injusto que el de la ley positiva, es decir, por fuera de la orden del soberano” (2002: 31). Hobbes instituye la legitimidad del quehacer de las leyes al orden social surgido después del pacto. En el estado de

naturaleza sólo se está sujeto a los propios instintos y lo más importante a la conservación de la vida. Este es el criterio para las leyes de naturaleza según Hobbes, porque exigen el contrato como condición para el sostenimiento de la paz. En palabras del filósofo inglés:

La ley fundamental de naturaleza. La condición del hombre (tal como se ha manifestado en el capítulo precedente) es una condición de guerra de todos contra todos, en la cual cada uno está gobernado por su propia razón, no existiendo nada, de lo que pueda hacer uso, que no le sirva de instrumento para proteger su vida contra sus enemigos. De aquí se sigue que, en semejante condición, cada hombre tiene derecho a hacer cualquiera cosa, incluso en el cuerpo de los demás. Y, por consiguiente, mientras persiste ese derecho natural de cada uno con respecto a todas las cosas, no puede haber seguridad para nadie (por fuerte o sabio que sea) de existir durante todo el tiempo que ordinariamente la Naturaleza permite vivir a los hombres. De aquí resulta un precepto o regla general de la razón, en virtud de la cual, cada hombre debe esforzarse por la paz, mientras tiene la esperanza de lograrla; Y cuando no puede obtenerla, debe buscar y utilizar todas las ayudas y ventajas de la guerra. La primera fase de esta regla contiene la ley primera y fundamental de naturaleza, a saber: buscar la paz y seguirla. La segunda, la suma del derecho de naturaleza, es decir: defendernos a nosotros mismos, por todos los medios posibles (L, XIV: 106–107).

En Hobbes no existe la justicia por naturaleza, sólo la voluntad del soberano para determinar según el criterio de su voluntad, lo que es justo a través de las normas que pueda dictar, porque el Estado como Leviatán, advierte el autor inglés en su texto de 1651, es un

dios mortal, al cual debemos, bajo el Dios inmortal, nuestra paz y nuestra defensa. Porque en virtud de esta autoridad que se le confiere por



cada hombre particular en el Estado, posee y utiliza tanto poder y fortaleza, que por el terror que inspira es capaz de conformar las voluntades de todos ellos para la paz, en su propio país, y para la mutua ayuda contra sus enemigos, en el extranjero (L, 141).

Bobbio advierte que tal definición de abandono en Hobbes, permite la “reducción de la justicia a la fuerza” (2002: 32). Aquí el criterio para la justicia no puede hallarse sino en la fuerza del soberano que se impone al trazar desde su voluntad individual, la normatividad que halle pertinente. La voluntad del soberano absoluto exige el cumplimiento de las normas para garantizar la estabilidad del pacto.

En cuanto al realismo jurídico, es relevante la eficacia como criterio para determinar la jurisdicción de las normas. Ya no importa si el derecho es escrito (válido), tampoco si existen ideales de justicia, en esta corriente, expresa Bobbio, es la realidad social y el comportamiento de los hombres donde el derecho se forma y se transforma (Bobbio, 2002: 33). La discusión respecto del iusnaturalismo y el positivismo hace que el realismo jurídico, frente al iuspositivismo privilegie la realidad y no el deber ser, y frente al segundo contextualice su aplicación a determinadas prácticas sociales. Para el autor italiano se equivocan por abstracción tanto los iusnaturalistas como los positivistas. Los primeros porque confunden el derecho con las aspiraciones de justicia, y los segundos, porque lo confunden con las reglas impuestas y formalmente válidas —a menudo son también formas vacías de contenido (Bobbio, 2002: 34).

Antecede al realismo jurídico la Escuela histórica (representada por Federico Carlos von Savigny), y la teoría sociológica del derecho. Estas escuelas se contraponen al iusnaturalismo y positivismo denunciando el racionalismo abstracto del iusnaturalismo para privilegiar lo que el derecho expresa a través del denominado “espíritu del pueblo”. Por tal razón, “se desprende que haya tantos derechos cuantos pueblos con sus diferentes características y en sus diversas fases de desa-

rollo” (Bobbio, 2002: 34). Para la Escuela histórica la fuente esencial para el derecho es el carácter consuetudinario. Para la teoría sociológica del derecho es importante la contextualización de las normas con la realidad social, no descuidando lo consuetudinario, destaca la importancia de las sentencias de los jueces en donde debe primar la adaptación a la realidad social.

La tesis principal de la escuela realista sostiene que “no existe derecho objetivo, es decir objetivamente deducible de hechos reales, ofrecidos por la costumbre, por la ley o por los antecedentes judiciales; [...] el derecho es obra exclusiva del juez en el momento que decide una controversia” (Bobbio, 2002: 36). El realismo busca identificar la eficacia por fuerza de la práctica junto con la validez. Pero no consigue darse tal identidad porque no se puede, por fuerza de la costumbre, alcanzar la obligatoriedad en su formulación para que sea válida.

Los Derechos Humanos, en relación con el derecho natural, deben comprenderse a partir de lo que por naturaleza se define en la tradición occidental de la filosofía, esto es, debe mirarse el sentido del significado racional para la existencia humana que es capaz de configurarse un “universo”. Dicho “universo” lo conforma el hombre a través de sus relaciones con la naturaleza al preguntarse por su condición, al intentar dar respuesta a lo que él es.

Lo griegos tratan de detectar un principio unitario (la labor del filósofo es entender este fenómeno y este devenir humano) y lo primero que se les ocurre es, exactamente, la pregunta de dónde y cómo, yo, hombre griego, puedo dar un significado terrenal y mundanal a este devenir histórico. Ellos lo encuentran, lo significan lo ubican, en el concepto unitario; en un principio universal, regulador y ordenador del devenir. Ahí, en ese principio unitario, es donde arranca la primera explicación del hombre, el primer intento de explicar el significado de la existencia del hombre. En un principio unificador que es un

“logos” o un “nomos”, un principio divino (Piñón Gaitán, 2000: 13).

El principio unificador o universal, es el telos hacia el cual se orientan –naturalmente– los Derechos Humanos. Por tal razón, hoy después de la experiencia histórica de las luchas sociales se busca en primer lugar la instauración de los Derechos Humanos para inspirar puntos de acuerdo en medio de las discrepancias y diferencias ideológicas; en segundo lugar, en procura de su “cumplimiento” se incorporan como apartados doctrinales en los textos jurídicos de las constituciones de los países. Estos procedimientos desde los criterios de justicia y validez comienzan a ser problemáticos. En palabras de José Luis Chamorro inspirado en la crítica del filósofo y teólogo de la liberación Franz Hinkelammert, la jerarquización traída del componente ideológico de los Derechos Humanos cuando se instaura como a priori absoluto, es decir, cuando miran hacia un telos homogenizador, “los derechos humanos ya no son simples criterios valorativos o éticos, sino que definen un estilo de vida, y un modo de situarse ante la vida” (1995: 15).

Mayores problemas de los Derechos Humanos se encuentran en su positividad, porque buscan legitimar el statu quo desde donde se enjuician a quienes se aparten de tal normatividad –válidamente escrita–.

Desde el momento en que los derechos humanos se convierten en referencias de legitimación social tienden a expresarse en NORMAS LEGALES, y a partir de entonces se produce una INVERSIÓN de las mismas para aquellos que las violan. Por eso la sanción recae sobre el que viola el derecho. Digamos que su expresión más radical se presenta en la actitud de los que defienden la pena de muerte: Si el derecho a la vida exige no matar, la violación de esa norma, se convierte, por este mecanismo, en una inversión de ese derecho; es decir, pena de muerte para que el mata (Chamorro, 1995. 14).

Las luchas por los Derechos Humanos no pueden quedar en un panorama desolador. El que exista un derecho positivo no tiene porqué absolutizarse y sistematizarse desde posturas dogmáticas. Tampoco los lineamientos que trazan los fines pueden desabordar problemas puntuales y específicos de una casuística muy particular. Queda por analizar la eficacia de los Derechos Humanos, que se desprende de sus orígenes iusnaturalistas y positivistas. Esta posición aunque denominada por Bobbio en el apartado ya estudiado como “reduccionista”, será el criterio que se defenderá la educación como aporte para la exigencia en la reclamación de los Derechos Humanos, no predicados en abstracto, críticos de las teorías ideologizantes y correspondiendo a las necesidades puntuales de los sujetos que quieren reivindicárselos. Tal reconocimiento forzaría a un Estado de Derecho a ir más allá de la expresión válida y sistemática de los Derechos a través de sus constituciones, al “reconocimiento” de quienes son sujeto de derecho, porque aún la Declaración Universal de los Derechos Humanos no tiene total fuerza de obligatoriedad que implique una sanción (efectividad). Aún hay muchos ordenamientos jurídicos en donde existen leyes que contrarían la Declaración (Rojas Londoño y Zafra Calderón, 1988: 49).

La educación para el conocimiento y exigencia de la praxis de los Derechos Humanos

La fundamentación filosófica de la educación en Derechos Humanos parte del acontecimiento de la educación como un fenómeno teórico-práctico. Cuando se aborda filosóficamente la educación, no se puede caer en una teoría academicista que invite a la indiferencia, sino la reflexión sobre el fenómeno educativo conlleva a la vinculación con todo tipo de valores y creencias que subyace a la práctica educativa (Carr, 1995: 78). He aquí el impulso razonable de la educación como agente socializador al cual le compete directamente la formación de los ciudadanos en pro del alcance

de la praxis de los Derechos Humanos partiendo del “conocimiento”, o de manera inversa, permitiendo que sea el ejercicio práctico que lleve al “conocimiento” de tales derechos.

En conjunción con los Derechos Humanos, la fundamentación filosófica de la educación,

en su sentido más amplio y la escuela, en concreto, no pueden mantenerse al margen de los problemas que preocupan a los seres humanos de nuestra época, ni desconocer los esfuerzos de personas y grupos que, en la actualidad, en todos los continentes se enfrentan a ellos. Si bien es cierto que la escuela no ha tenido ni tiene un papel privilegiado en los esfuerzos liberadores, eso no debe implicar la negación de la capacidad que ésta tiene para intervenir y concienciar sobre los peligros de una cultura vertebrada en la violencia y la obligación moral de abrir espacios donde individuos plurales puedan pensar, dialogar e imaginar juntas nuevas posibilidades de vida (Tuvilla Rayo, 1998: 108).

No estará por demás enfatizar en el apartado de la cita que destaca el papel casi secundario de la educación en el proceso de la “liberación”, empero, la lucha contra la ideologización y el statu quo se hace con las mismas herramientas con las cuales se mantiene el sistema, y esto no descarta la fundamentación de una educación para la “toma de conciencia” sobre la titularidad de los derechos, los problemas que engendra su “conocimiento” y “praxis”, todo esto, por cuenta del buen ejercicio de la educación por ser ella la expresión de la cultura, y por ser ella el instrumento por el cual se reflejan los fines –valores– hacia los cuales debe estar encaminado, desde una definición amplia de justicia, todo el sistema normativo que la rige.

Si los Derechos Humanos deben “penetrar” en la conciencia de un pueblo, deben hacerlo por medio de la educación. Pero es necesario advertir que,

metodológicamente, la educación en Derechos Humanos no supone pasos aislados que prioricen la teoría sobre la práctica, sino persigue la acción, la participación, organización y movilización en un proceso simultáneo (Santoyo, 1995: 24).

Según el criterio de justicia para la reflexión filosófica, la trascendencia de los valores que encarnan los Derechos Humanos se orientan no unívoca, ni equívocamente, sino analógicamente hacia proyectos comunes sin que sean éstos expresiones absolutas y verdades acabadas⁵. Según el criterio de validez para enfrentar reflexivamente, los Derechos Humanos se presentan de manera “objetiva” para que sean el sustento de la normatividad de un Estado de Derecho, y el instrumento con el cual las personas cuentan para hacérselos reivindicar. Lo que se acaba de observar supone que las personas los deben conocer, y es en este contexto donde la incidencia de la educación es tal, que en los lugares donde no existe una formación para el ciudadano, que no crea en los valores encarnados en los Derechos Humanos y limite los recursos de la educación, es en esos lugares donde hay menos posibilidades para hacer efectiva la vivencia de los derechos. Para enfatizar en este criterio de efectividad de los Derechos Humanos mediatizados por la educación, se cita de manera extensa las observaciones que hizo el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en su Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos en 2006 (indagando por la educación de los niños entre 10–14 años) en palabras de Roberto Cuéllar, director ejecutivo del IIDH:

⁵ Se atiende en este momento las observaciones de M. Beuchot precisando la hermenéutica analógica: “Para la hermenéutica lo más importante es que la analogía se aleja de la univocidad, con la cual permite abrir el espectro del conocimiento, dando margen para que no haya una sola verdad o una sola interpretación válida, sino varias; pero, como también se aleja de la equivocidad, esas varias posibilidades de verdad se dan jerarquizadas y además se evita el relativismo; sólo se da cabida a un sano pluralismo” (Beuchot, 2004: 38–39).

¿Qué es ahora más importante para el aprendizaje de los derechos humanos y para practicar la democracia desde la primera edad escolar: los contenidos curriculares o la escolarización? En las actuales circunstancias es difícil fijar la prioridad entre esos dos espacios esenciales para la educación en derechos humanos. En primer lugar, por la dificultad de encontrar quién es responsable de enseñar las bases de los derechos humanos en la escuela y, en segundo lugar, por lo poco que creen en la EDH [Educación en Derechos Humanos] en varios niveles de decisión política, lo que es causa del rezago de los derechos humanos en la escuela. A ello se agrega la falta de un aumento considerable y sustancial de los recursos públicos y la falta de capacidad para adecuar los programas a las necesidades sociales del alumnado.

La Declaración Universal de Derechos Humanos incluye la educación como uno de sus apartados (Art. 26) y se ratifica en el Pacto Internacional de

derechos Sociales, económicos y Culturales (Art. 13). Como derecho, lleva implícito el goce, pero más allá, la educación se convierte en el instrumento para hacer efectivos los demás derechos ya que por su medio es posible persuadir a las personas, los gobiernos, los países y al mundo entero para hacer vivencial la práctica y respeto de los Derechos Humanos. En este proceso importa la fuerza de la subjetividad que conoce y defiende la validez de los derechos no puestos en abstracto, ni escritos para legalizar la injusticia, sino, puestos para que hagan efectiva la más plena realización de la humanidad.

La reflexión sobre la fundamentación filosófica de la educación en Derechos Humanos y la formación política del ciudadano exigen una amplia indagación por los aportes en relación con el tema por parte de autores y escuelas de la modernidad y la época contemporánea, aspirando a la realización de un análisis contextualizado de la condición de la educación en Derechos Humanos en la época y los debates actuales.

Bibliografía

- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México: Herder.
- Bobbio, N. (2002). *Teoría General del Derecho*. 2ª ed. Bogotá: Temis.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Chamorro, J.L. (1995). *Derechos humanos y su repercusión en el quehacer educativo*, en: González, I. et al. *Derechos Humanos y educación*. Colección: Plan educativo 27. Santo Domingo: Impretur.
- Hobbes, T. (2001). *Leviatán, o la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y Civil*. México: Fondo de Cultura Económica. (Citado como L.)
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2006). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en los contenidos y espacios curriculares: 10–14 años*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, disponible en Internet: www.mec.gub.uy/ddhh/images/V%20Informe%20EDH.pdf
- Marcović, M. (1985). *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. En: Dígmer, A. et al. *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. Barcelona: Serval.

- Papacchini, A. (1997). *Filosofía y derechos humanos*. 3ª ed. Cali: Universidad del Valle.
- Petit, E. (2002). *Tratado Elemental de Derecho Romano*. Buenos Aires: Esquilo.
- Piñón Gaytán, F. (2000). *Una reflexión histórico-filosófica sobre el derecho natural. Fundamentación y Racionalidad*, en: Vargas Valencia, A. (2000). (comp). *Derechos Humanos, filosofía y naturaleza*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas Londoño, L. y Zafra Calderón, D. (1988). *Pedagogía de los Derechos Humanos*. Bogotá: Casa editorial del magisterio.
- Santoyo, L.A. (1995). *Metodología y Derechos Humanos*, en: González, I. et al. *Derechos Humanos y educación*. Colección: Plan educativo 27. Santo Domingo: Impretur.
- Serres, M. (1991). *El Contrato natural*. Valencia: Pretextos.
- Tuvilla Rayo, J. (1998). *Educación en Derechos Humanos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vásquez Carrizosa, A. (1989). *La filosofía de los Derechos Humanos y la realidad de América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.