

Jürgen Habermas y la educación en derechos humanos*

JÜRGEN HABERMAS AND HUMAN RIGHTS EDUCATION

JÜRGEN HABERMAS ET L'EDUCATION EN DROITS DE L'HOMME

Recibido: 30 de noviembre de 2011 • Aprobado: 15 de mayo de 2012

Nelson Enrique Cárdenas Buitrago**

Resumen

Ante la creciente tendencia internacional de fundamentar una educación en derechos humanos, este escrito se centra en identificar en Jürgen Habermas los fundamentos de una educación incluyente, dialógica, participativa y que dé respuesta a las necesidades formativas del presente siglo. La investigación aborda una propuesta novedosa de análisis filosófico a partir de un método no filosófico: la teoría fundamentada.

Palabras clave

Derechos humanos, educación, participación política, autonomía, ciudadanía.

* Trabajo clasificado como artículo de reflexión. Es producto de la línea de investigación "Educación y Derechos Humanos". El presente texto es resultado del trabajo del autor para optar al título de magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás, y fue dirigido por el profesor Edwin Mauricio Cortés Sánchez.

** Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás. Especialista en Aprendizaje Autónomo, UNAD-CAFAM. Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Actualmente es rector del Colegio CAFAM Santa Lucía. Correo electrónico: ncardenas@cafam.com.co

Abstract

Following the growing international trend of establishing a human rights education, this paper focuses on identifying in Jürgen Habermas the foundations of an inclusive, dialogic and participatory education that responds to the educational needs of this century. The research deals with a novel proposal of philosophical analysis understood from a non-philosophical theory: the grounded theory.

Keywords

Human rights, education, political participation, autonomy, citizenship.

Résumé

Face à la croissante tendance philosophique internationale à fonder une éducation axée sur les droits de l'homme, cet article se centre dans l'identification chez Jürgen Habermas, des fondements d'une éducation «incluante», dialogique, participative et qui fournisse des réponses aux besoins formatifs de ce siècle. La recherche aborde une proposition novatrice d'analyse philosophique à partir d'une méthode non philosophique: la théorie fondamentale.

Mots-clés

Droits de l'homme, éducation, participation politique, autonomie, citoyenneté.

Introducción

La educación es el arma más poderosa que se puede utilizar para cambiar el mundo.

Nelson Mandela

Los derechos humanos, hoy más que nunca, han adquirido relevancia en la totalidad de los campos del saber. Esta tendencia se debe, en parte, a la creciente búsqueda de las naciones para garantizar las libertades individuales y sociales en todas las regiones del planeta. Sin embargo, la realidad es paradójica, pues a pesar de haber trascendido varias décadas de reconocimiento multinacional de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), diferentes organismos nacionales e internacionales como Amnistía Internacional denuncian, con frecuencia, la creciente desigualdad social, la constante violación de las libertades personales, el desconocimiento de la población –especialmente la menos favorecida– en temas

relacionados con la protección de los derechos humanos¹.

También el Comité de Coordinación del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos², el 12 de junio de 2010, con ocasión del Día Mundial contra el Trabajo Infantil, emitió una tercera declaración conjunta en la que instaba a

- 1 Véase el informe de Amnistía Internacional del 2010: *El estado de los derechos humanos en el mundo*.
- 2 El Comité de Coordinación está integrado por las siguientes entidades: la Organización Internacional del Trabajo; la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos; el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA; el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo; el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; el Departamento de Información Pública; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y su Oficina Internacional de Educación; el Fondo de Población de las Naciones Unidas; la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente, y el Banco Mundial.

los Estados miembros para que siguieran promoviendo la educación en la esfera de los derechos humanos, a fin de lograr el objetivo de eliminar las peores formas de trabajo infantil³. Para el caso de Colombia, en la página del Programa Presidencial de Derechos Humanos⁴ aparecen informes estadísticos que dan cuenta de la grave crisis humanitaria que se vive actualmente⁵. A la anterior problemática se suman las ineficaces políticas de enseñanza implementadas por muchos gobiernos en lo referente a la educación en derechos humanos, descuidando así el principio general de una educación como transmisora de cultura a todos sus integrantes y generadora de principios, valores y acciones que soportan la estructura social, tal como se expresa en las convenciones internacionales sobre educación (Unesco, 2003, p. 3).

Como contribución en la solución de los aspectos anteriormente señalados, la investigación “Aportes de Jürgen Habermas a la fundamentación filosófica del derecho a la educación en derechos humanos” se centra en identificar, en el mencionado filósofo, los fundamentos de una educación incluyente, dialógica, participativa y que responda a las necesidades del ser humano en el siglo XXI.

La teoría fundamentada como método de investigación filosófica

Para lograr el propósito explicitado en la pregunta: ¿cuáles son los aportes de Habermas en la fundamentación de la educación en derechos humanos?, se acude a la investigación filosófica, que recurre a un conocimiento distinto de cualquier otro y, con la capacidad de hacer ciencia, opta por

implementar una metodología innovadora para tratar el tema (Blondel, 2005). La pretensión no es hallar tensiones o distensiones, como plantea el método arqueológico (Foucault, 2006, p. 6), o determinar la génesis de una determinada idea o tal vez una perspectiva fenomenológica (Seifert, 2008). Más bien se plantea una estrategia de análisis de los datos a partir de múltiples textos. Este enfoque de investigación cualitativa seleccionado hace que la “teoría emerja desde los datos”. A través de la metodología seleccionada se pueden descubrir aquellos aspectos relevantes de una determinada área de estudio (Strauss y Corbin, 1994). La teoría fundamentada (*Grounded Theory*) propuesta fue iniciada con Glasser y Strauss (1967); ofrece una manera de representar la realidad a través de categorías teóricas que surgen de los datos y que permiten la comprensión de lo estudiado a partir de la identificación de las relaciones categoriales relevantes.

Este método de constante comparación se basa en cuatro estrategias:

1. Un interrogatorio sistemático para relacionar conceptos, denominado “método comparativo” (Corbin y Strauss, 2002).
2. El muestreo teórico, que sirve para refinar, elaborar y completar las categorías.
3. Los procedimientos de categorización: codificación.
4. La saturación teórica y la escritura teórica.

Como proceso inicial del trabajo se realiza el rastreo de los antecedentes de la investigación, la identificación de entidades y programas de promoción de los derechos humanos, entre otras acciones, por lo cual se encuentra una amplia documentación en el tema. En una etapa posterior se realiza la selección de fuentes que cumplan con el siguiente criterio: obras del autor que hagan referencia explícita a la educación en derechos humanos, u obras que, en términos de reconocidos teóricos, se constituyan en referencias obligatorias

3 Véase http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/joint_statements.htm

4 Véase <http://www.derechoshumanos.gov.co/Paginas/DDHH.aspx>

5 Véase <http://www.derechoshumanos.gov.co/Prensa/Comunicados/2011/Documents/110825a-Informe-DDHH-2010.pdf>

para la fundamentación de la educación en derechos humanos.

Ahora bien, en la recolección de las citas se da la fase de la *Grounded Theory*, denominada “método comparativo”, en la que simultáneamente se clasifican, codifican y analizan datos para desarrollar conceptos. En esta instancia se seleccionan textos a partir de categorías iniciales, determinando relaciones de afinidad, oposición, explicación, entre otras. Es significativo resaltar que a través de esta metodología se analizan los datos a partir del momento mismo de la selección, en la que se pasa por un proceso de sistematización y codificación primaria y secundaria. Esto facilita la realización de descripciones, la agrupación de temas y la presentación de resultados a manera de teoría; ejercicio que proporciona la construcción de la teoría a partir de los datos emergentes.

Este momento de la investigación corresponde a la identificación selectiva a partir de las categorías iniciales, es resultado del muestreo teórico (Corbin y Strauss, 2002, p. 202) y permite determinar por dónde comenzar. Luego se procede a la codificación seriada de las muestras, estableciendo códigos en diversos niveles. Los nuevos hallazgos y la teoría resultante permiten el surgimiento de conceptos. Para sistematizar las codificaciones seriadas emergentes se emplea la “tabla de codificación de categorías”, que presenta la estructura por niveles y categorías⁶, como se muestra en la tabla 1.

6 *Nivel primario:* corresponde al “método comparativo”.

- Categoría: corresponde al primer contacto del investigador con la fuente.
- Tipo: iniciales (i), que son las categorías establecidas por el investigador, y emergentes (e), que son las categorías que surgen del análisis.
- Código primero: número seriado que responde al primer nivel
- Categoría de selección: relaciona, en conceptos, las fuentes seleccionadas con las categorías emergentes establecidas por el investigador.

Sin embargo, la investigación plantea estrategias de análisis no incluidas en las fases de la teoría fundamentada, como ocurre con la clasificación de nivel terciario, consistente en la organización de los segmentos codificados a partir de un criterio de relación entre las fuentes y las diversas “edades del pensamiento” de Habermas señaladas por Ureña (2008). Estas categorías emergentes responden a un análisis de carácter filosófico, que “consiste en comprender los modos como un conjunto de individuos aprenden y se ponen de acuerdo con respecto al mundo o al universo. El análisis filosófico es análisis de conceptos básicos” (Bolívar y Elich, 2007, p. 123).

Este análisis, además de facilitar la comprensión de los hallazgos, suministra herramientas para el refinamiento de la teoría. De igual manera permite establecer la codificación cronológica como elemento novedoso en la interpretación de textos que apliquen la teoría fundamentada, pues esto implica relacionar categorías a partir de los periodos de pensamiento de un autor en cuestión.

Otro procedimiento importante de resaltar corresponde a la denominada “inducción conceptual” (Bonilla y Rodríguez, 1997). Los textos

Nivel secundario: corresponde al momento de “muestreo teórico”.

- Categoría de afinidad: categoriza los conceptos generales que sustentan la teoría.
- Código segundo: número seriado para identificar categorías dentro de los conceptos generales.
- Código tercero: número seriado para identificar subcategorías dentro de los conceptos generales; se relaciona con la categoría micro.
- Categoría de relación micro: corresponde a la redefinición de la categoría de afinidad, a partir del análisis de los datos y su interpretación en relación con los propósitos de la investigación.

Nivel terciario: corresponde al análisis histórico y filosófico del texto seleccionado.

- Año de publicación: fecha de la primera publicación del texto por parte del autor.
- Código cuarto: número seriado que relaciona los textos seleccionados con el año de la primera publicación; se organiza cronológicamente.

seleccionados y las categorías emergentes reciben una observación filosófica que obliga la lectura atenta del texto, la identificación de su contexto, el reconocimiento de las teorías filosóficas del autor y de la época; también exige el análisis de géneros literarios, el léxico empleado,

entre otros. En este momento se da respuesta a preguntas como: ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué dice? Finalmente se toma otro segmento para analizar, se comparan ambos y se analizan sus similitudes y diferencias.

Tabla 1. Codificación de categorías

Comparación de fuentes (nivel primario)				Análisis (nivel secundario)				Clasificación histórica (nivel terciario)		Fuente
Categoría	Tipo	Código primero	Categoría de selección	Categoría de afinidad	Código segundo	Código tercero	Categoría de relación micro	Año de publicación	Código cuarto	Cita textual

En este punto, la teoría fundamentada conduce a una etapa de "saturación teórica", es decir, "puntos en la construcción de la categoría en donde ya no emergen propiedades, dimensiones o relaciones nuevas durante el análisis" (Corbin y Strauss, 2002, p. 157). Esta saturación indica el momento para comenzar la "escritura teórica", que para la investigación presentada sigue un esquema numerado, soportando el sistema de códigos emergentes. Es importante resaltar que en la labor de construcción de párrafos y redacción teórica, algunos códigos, producto de la categorización primaria, secundaria y terciaria, se modifican por criterios de coherencia y cohesión textual que surgen al redactar un texto de carácter científico.

La educación en derechos humanos: necesidad mundial urgente

Una vez determinada la metodología y los propósitos de la investigación, se delimitan los conceptos. Al respecto se encuentra que la educación y los derechos humanos aparecen relacionados en la propia Declaración Universal de 1948, cuando ella misma se afirma

como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose

constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a esos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universal y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Es decir, dentro de los propósitos de esta Declaración está el reconocimiento y defensa de los derechos a través de la educación y la enseñanza de los derechos humanos a escala nacional e internacional.

También se encuentran directrices, en legislaciones nacionales e internacionales, para que los planes de estudio de cada región contengan elementos de educación en derechos humanos. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1995 proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos, 1995-2004⁷:

La comunidad internacional ha expresado cada vez más el consenso de que la educación en derechos humanos contribuye decisivamente a la realización de los derechos humanos. La educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad

7 Resolución aprobada en relación con el informe de la Tercera Comisión (A/49/610/Add.2), Naciones Unidas, 1994.

en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto (ONU, 2006).

Por su parte, la Unesco (2003) publica:

La educación sobre los derechos humanos, objetivo previsto en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26.2) y reiterado en otros importantes instrumentos internacionales, forma parte integrante del derecho a la educación. El conocimiento de los derechos, responsabilidades y libertades, tanto de uno mismo como de los demás, se considera una herramienta fundamental para garantizar el respeto de todos los derechos, de todas y cada una de las personas.

Mediante el anterior texto se comprende que la educación en derechos humanos involucra una educación cuyo centro son las relaciones humanas, teniendo como fundamento el respeto por el otro, la responsabilidad y la igualdad.

De este modo, la educación en derechos humanos se direcciona a la escuela, en tanto lugar privilegiado para el desarrollo moral y la cultura de respeto a los derechos entre los niños. Esto lo establece la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), que en los artículos 28 y 29 hace referencia a la educación en mención:

Los Estados partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

En la fundamentación internacional de la educación en derechos humanos también son importantes la cartilla No. 3 de la ONU: *The Right to Human Rights Education* (1999), el protocolo adicional a la Convención Americana de 1988, conocido como

*Protocolo de San Salvador*⁸, y los informes de derechos humanos proporcionados por el Instituto Interamericano (IIDH, 2010). Estos documentos presentan la complejidad del derecho a la educación en derechos humanos e insisten para que el respeto a los derechos fundamentales durante el proceso educativo se constituya en una obligación para todos los integrantes de la sociedad.

Pero debe tenerse en cuenta que para darse el reconocimiento y respeto de los derechos humanos en las naciones no es suficiente establecer unas directrices internacionales; es necesario y urgente establecer una adecuada fundamentación de los derechos humanos, como afirma Habermas (2010):

Llama la atención de las decisiones difíciles que se dan por la inadecuada fundamentación de los derechos humanos. Por ello la dignidad humana se convierte en mecanismo para solucionar este tipo de conflictos. La “dignidad humana” desempeña la función de un sismógrafo que registra lo que es constitutivo de un orden democrático legal, a saber: precisamente aquellos derechos que los ciudadanos de una comunidad política deben concederse a sí mismos si son capaces de respetarse entre sí, como miembros de una asociación voluntaria entre personas libres e iguales (p. 8).

De igual manera, en *La inclusión del otro: estudios de teoría política* (1999), Habermas explicita su denuncia a Estados y organizaciones como Naciones Unidas, que han demostrado poca efectividad en el cumplimiento de las garantías mínimas como seres humanos en muchas regiones del planeta:

8 “Art. 13.1. Toda persona tiene derecho a la educación. / Art. 13.2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz”.

La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático de derecho: una teoría de los derechos correctamente entendida reclama aquella política del reconocimiento que protege la integridad del individuo, incluso en los contextos de vida que configuran su identidad (p. 204).

La misma preocupación del alemán es compartida por autores como Ara Pinilla (1994), Beuchot (1997), Hoyos Vásquez (2007), Magendzo (2002) para mencionar solo algunos.

Jürgen Habermas, promotor de los derechos humanos

Este filósofo y sociólogo alemán, nacido en Düsseldorf en 1929, estudió psicología y literatura en Gottinga, Zurich y Bonn. Fue periodista entre 1954 y 1959 y ayudante de Theodor Adorno en el Instituto de Investigación Social de Frankfurt, de quien recibe una importante influencia en la construcción de sus propuestas teóricas. Fue profesor de Filosofía y Sociología de la Universidad de Heidelberg y, desde 1982, en la Universidad de Frankfurt. Se le considera el miembro más destacado de la segunda generación de filósofos de la Escuela de Frankfurt y la última gran figura de la tradición filosófica que se inspira en Marx y Hegel para una interpretación sociohistórica del mundo actual. Obtuvo su doctorado en la Universidad de Bonn. Fue director del Instituto Max Planck. Habermas es doctor *honoris causa* por las universidades de Jerusalén, Buenos Aires, Hamburgo, New School for Social Research de Nueva York, entre otras.

Como lo expresa Rodríguez Vázquez (2004), Habermas ha formado parte, en esta segunda mitad de siglo XX, del núcleo intelectual más prestigioso que critica la llamada “izquierda europea”:

Jürgen Habermas es, sin lugar a dudas, uno de los intelectuales de izquierda, de la segunda mitad del siglo XX, que más se ha esforzado por repensar el marxismo y la teoría crítica, confrontándolos con nuevos planteamientos

teórico-metodológicos desarrollados en las ciencias sociales y la filosofía.

Son innumerables los premios y honores recibidos por el autor en mención en los últimos años, dentro de los que se destacan los siguientes: en 2001, el Premio de la Paz que conceden los libreros alemanes; en 2003, el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales; en 2004, el Premio Kyoto; en 2008, el premio Jaime Brunet por la defensa de los derechos humanos⁹.

En la fundamentación de la educación en derechos humanos, Habermas se constituye en referencia obligatoria, por sus aportes en la superación de tradiciones en derechos humanos y por sus propuestas de otras vías de comprensión del derecho, como lo expone Herrera:

Así, pues, sin caer en el iusnaturalismo al que algunos consideran superado desde el punto de vista científico, ni en el positivismo jurídico en retirada, aparecen algunos intentos de buscar una tercera vía entre ambos, a fin de establecer una justificación racional de la argumentación jurídica que sirva de fundamentación del derecho. En este intento podemos citar a “la Teoría de la Justicia” de Rawls; la “Teoría de la Adjudicación” de Dworkin; la “Teoría de la Acción Comunicativa” de Habermas; “la Moderna Hermenéutica” de Kaufmann; el retorno de “la Tópica Aristotélica” de Wiehweg, o “la Nueva Retórica” de Perelman, como algunos de los

9 El premio, creado en 1998, otorgado por la Fundación Brunet de la Universidad Pública de Navarra, tiene como objetivo promover y difundir la defensa de los derechos humanos. En 1998, el premio se otorgó a Amnistía Internacional, sección española. En 1999 se concedió a Akin Birdal, promotor de asociaciones pro-derechos humanos en Turquía. En 2000 se lo llevó la pacifista vasca Cristina Cuesta Gorostidi. En 2001, el 14º Dalai Lama, Tenzin Gyatso. En 2002 se concedió a los religiosos de Colombia Cecilio de Lora y Carolina Agudelo. En 2003, el Premio fue para el periodista sudafricano Tim Modise. En el 2004 recibió el galardón la ONG Manos Unidas. En 2005 fue para Mercedes Navarro Rodríguez, que murió en Mostar (Bosnia-Herzegovina) mientras ejercía su labor de ayuda con Médicos del Mundo. En 2006 fue para la Fundación El Compromiso, por su trayectoria en la defensa de los niños y niñas soldados de Sierra Leona. En 2007 se lo llevó el padre jesuita Jon Cortina, fundador de la asociación Pro-búsqueda de Niños y Niñas Desaparecidos durante la guerra civil de El Salvador. En el 2008 fue premiado Jürgen Habermas, uno de los más importantes pensadores del siglo XX.

más representativos, sin perjuicio de la existencia de otros de similar valía (citado en Puy Muñoz y Portela, 2004, p. 171).

En esta parte del escrito es importante hacer la claridad de que Habermas no dedica capítulos especiales a la definición de la educación en derechos humanos o al planteamiento de una filosofía de la educación al respecto, pero como resultado de la presente investigación sí se encuentran referencias que soportan la elaboración teórica de una fundamentación de este propósito educativo. Por ejemplo, en *La constelación posnacional* (2000), el alemán reconoce en las guerras mundiales una oportunidad para el nacimiento de cierta conciencia pacifista que fundamenta la totalidad de las relaciones internacionales, lo que es explicitado en 1948 con la aprobación de la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. En otros escritos, el filósofo se muestra de acuerdo con las generaciones de los derechos humanos y su pretensión de establecer, divulgar y enseñar derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales.

Las edades en el pensamiento filosófico de Jürgen Habermas

La investigación presenta como hallazgo importante la clasificación del pensamiento habermasiano en tres periodos. Esta afirmación se sustenta en la obra del profesor Ureña, que en el epílogo a la edición del texto *Teoría crítica de la sociedad de Habermas* (2008) describe los tres momentos del pensamiento del alemán.

Un primer momento, afirma Ureña, inicia en 1962 con la publicación en alemán de su primera obra¹⁰, y culmina en 1981. Este periodo se caracteriza por la presentación de las definiciones de “sistema” y “mundo de la vida”, cuya reconciliación se logrará cuando la vida supere la religión y esté dominada por una razón secular. También se encuentran dos concreciones terminológicas: la distinción entre

interés técnico e interés práctico del conocimiento (Ureña, 2008, p. 184). Es un periodo relacionado con la presentación del deber-ser comunicativo.

El segundo momento corresponde al periodo comprendido entre 1981 y 1989. Se caracteriza por la gran profundidad en la definición del concepto y las definiciones de “acción comunicativa”. Habermas profundiza en la teoría social de Weber para proponer una sociedad en avance hacia la sociedad comunicativa. La ética es entendida como “ética del discurso”, en tanto su función es elaborar procedimientos formales conducentes a la obtención de consensos válidos e independientes.

El tercer momento corresponde al periodo de obras escritas posteriores a 1989, destacándose propuestas como la ética de la especie:

Con la decisión irreversible que una persona toma sobre la composición deseada del genoma de otra persona, surge un tipo de relación entre ambas que cuestiona la suposición, hasta ahora obvia, de autocomprensión moral en personas que actúan y juzgan autónomamente (Habermas, 2002, p. 87).

También en esta etapa se pasa de una idea de “acción comunicativa” hacia una “comunidad interhumana”. Según el mismo Ureña (2008, p. 192), tras el impacto del atentado de las Torres Gemelas parece haberse dado una generalización del discurso racional que debe conducir a la intercomunicación humana. Así, se menciona el diálogo entre las tradiciones religiosas, pero al mismo tiempo un diálogo con la racionalidad técnica secular, puesto que ninguna racionalidad sería autónoma, en tanto todas pertenecen a la “genealogía” de la propia racionalidad.

La tercera edad de Habermas es la que mayor cantidad de referencias presenta en la fundamentación de la educación en derechos humanos y, por tanto, de fundamentación para la investigación realizada.

10 *Historia y crítica de la opinión pública* (1964).

Concepto de derechos humanos en Jürgen Habermas

En la definición del término “derechos humanos” desde Habermas se encuentra un primer momento correspondiente a las dos primeras edades del autor. En estas se mencionan los derechos muy relacionados con el concepto de “racionalidad comunicativa”, en tanto es fuente de las interacciones sociales y punto de encuentro constitutivo de lo humano desde el lenguaje:

Una norma es válida cuando todos pueden aceptar libremente las consecuencias y efectos colaterales que se producirán previsiblemente del cumplimiento general de una norma polémica para la satisfacción de los intereses de cada uno (Habermas, 1981, p. 116).

En esta etapa del “opus habermasiano” no se destacan textos específicos sobre el tema de los derechos humanos; la propuesta se centra en la confrontación del modelo de racionalidad dominante y en la construcción de la conciencia crítica de una ciudadanía que humaniza la propia razón. Sin embargo, la teoría de la acción comunicativa –centro de estas edades en el pensamiento habermasiano– fundamenta las bases epistemológicas de la educación en derechos humanos, que está enfocada en el consenso, la intersubjetividad y la construcción de prácticas sociales incluyentes e interculturales.

Pero es en la tercera etapa del pensamiento de Habermas en la que el tema de los derechos humanos se asume explícitamente con variedad de textos fundamentales. En ellos, el filósofo se presenta como reformador de la tradición de los derechos humanos iniciada con Aristóteles; tradición que perduró hasta el siglo XIX. Su definición de derechos humanos implica la primacía de lo racional:

En lugar de instrucciones ejemplarizantes sobre la vida virtuosa y en lugar de modelos típicos de vida correcta y feliz, podemos encontrar como demanda abstracta de apropiación autocrítica y consciente, una toma de

posesión responsable de la historia vital individual, irremplazable y contingente de cada uno (Habermas, 2004a, p. 218).

Esta transformación del concepto de derechos humanos es también reconocida por autores en derecho como Vallespín (2002), quien afirma:

El movimiento más importante –y sorprendente– que se produce en los trabajos de FG, y en el mismo libro, es el cambio de énfasis en la conceptualización del derecho; de verse como una especie de caballo de Troya del sistema (*Sistem*) en el mundo de la vida (*Lebenswelt*), que podría acabar consumiendo este horizonte y trasfondo de la acción comunicativa, aparece ahora, por el contrario, como el gendarme más cualificado para someter y disciplinar a los medios: dinero y poder (p. 56).

En esta tercera etapa del opus habermasiano, los derechos humanos, además de ser fundamento en la conformación de la sociedad, se constituyen en posibilidad para la participación del ciudadano en las decisiones políticas:

Los derechos fundamentales, tanto los que garantizan libertades individuales como los de participación política, fundamentan el estatuto ciudadano; estatuto que entre tanto se ha vuelto autorreferencial, en la medida que habilita a los ciudadanos unidos democráticamente a conformar su propio estatus mediante la autolegislación (Habermas, 2000, pp. 103-104).

En su más reciente publicación: *El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos* (2010), Habermas hace evidente la necesidad universal de afirmación y reconocimiento de la condición de los seres humanos como seres en igualdad de derechos, con el deber de participar y establecer consensos a partir de la argumentación:

Por un lado, los derechos humanos pueden adquirir la calidad de derechos exigibles únicamente en el interior de una comunidad política particular, esto es, en el interior del Estado-nación; pero, por otro, los derechos

humanos están conectados con una demanda universal de validez que desborda toda frontera nacional. Esta contradicción solo podría encontrar una solución razonable en una sociedad mundial constitucionalizada (no necesariamente con las características de una república mundial) (p. 27).

Es de anotar que la definición de los derechos humanos, en la propuesta habermasiana, implica relación y tensiones teóricas con los términos “soberanía popular”, “Estado de derecho” y “dignidad humana”:

De cualquier modo, resulta bastante llamativa la discontinuidad temporal que existe entre la historia de los derechos humanos –iniciada en el siglo XVII– y la relativamente reciente aparición –a mediados del siglo pasado– del concepto de dignidad humana en codificaciones nacionales, en el derecho internacional y la administración de la justicia (Habermas, 2010, p. 6).

La resolución de estas problemáticas, por parte del filósofo, se convertirá en elemento esencial para fundamentar una educación en derechos humanos, con perspectiva dialógica y participativa, como se expondrá más adelante.

Resulta llamativa en la última etapa de Habermas la definición de los derechos humanos como “utopía realista”, debido a las contradicciones entre teoría y práctica producto de la creciente crisis humanitaria y a la preponderancia de intereses políticos y económicos:

Los derechos humanos constituyen una utopía realista en la medida en que no proponen más imágenes engañosas de una utopía social que promete la felicidad colectiva, sino que fundan el ideal de una sociedad justa en las instituciones de los Estados constitucionales (Habermas, 2010, p. 15).

Es de resaltar que en esta última obra de Habermas (2010) se establece con claridad un carácter dinámico de los derechos humanos que hace vigente la discusión de su validez:

La violación de la dignidad humana es la que permite crear nuevos derechos: por ejemplo, los riesgos no previstos de nuevas tecnologías invasivas los llevan a introducir un nuevo derecho, como en el caso del derecho a la autodeterminación informativa [...] Los aspectos de la dignidad humana especificados y actualizados de esta manera podrían conducir tanto al agotamiento más acentuado de los derechos civiles existentes, como al descubrimiento y construcción de nuevos derechos (pp. 1, 23).

Finalmente, se resalta que los textos de Habermas seleccionados enfatizan en el desarrollo de la autonomía individual y social, en la igualdad de oportunidades y derechos y en el reconocimiento de los derechos humanos como condición de participación social. Habermas (2010) considera “los derechos fundamentales como condición para que las personas puedan hacer valer su dimensión de persona humana”. Con esta afirmación, la educación en derechos humanos se convierte en factor de equidad, inclusión, reconocimiento de aquellos que, por diversos motivos, han sido marginados de la sociedad. La defensa de la educación en derechos humanos es la defensa de la persona misma; se trata de la promoción de una educación de la persona, que primero es individuo y luego es miembro con voz y acción en la sociedad.

Fundamentos para una educación en derechos humanos

A partir de los hallazgos obtenidos con la aplicación de la teoría fundamentada, y una vez realizados los pasos para el análisis filosófico del tema, se presentan elementos teóricos que sirven de fundamento filosófico de la educación en derechos humanos. En este instante de la investigación se presentan unidades teóricas fundamentales en el pensamiento de Habermas, que a su vez permiten consolidar una propuesta educativa centrada en el ser humano como ser social, con múltiples dimensiones, con capacidad

para dialogar y establecer consensos, pero a su vez con la obligación de hacer valer sus derechos y participar activamente en su promoción.

La autonomía individual y social

Esta distinción, presentada por Habermas como una tensión teórica originada en la Ilustración, se convierte en un primer elemento de fundamentación de la educación en derechos humanos. Su definición se halla inmersa en uno de los propósitos centrales de la Unesco (2003) para definir la educación en general:

La educación se percibe como un medio para favorecer la autonomía del individuo, mejorar su calidad de vida y aumentar su capacidad para participar en los procesos de adopción de decisiones que conduzcan a la elaboración de políticas sociales, culturales y económicas mejores (p. 2).

Habermas sustenta la división de la autonomía a partir de las ideas políticas de Rousseau y Kant. Según el filósofo, estos dos pensadores modernos realizan una explicación racional del proceso de construcción política, y cada uno presenta un énfasis de la idea de autonomía: Kant sugiere una lectura más liberal de la autonomía política; Rousseau desarrolla una lectura más republicana, centrada en el individuo. Según Habermas, las dos propuestas se complementan y logran salvar la diferencia conceptual que lleva varios años en discusión, tal como se plantea en el texto *El Estado democrático de derecho, ¿una unión paradójica de principios contradictorios?* (2001).

Algunos autores relacionan la anterior división con la pugna entre primera y segunda generación de los derechos humanos y, por ende, con su origen en las revoluciones burguesas y proletarias, respectivamente (Rovetta Klyver, 2009); sin embargo, en Habermas es entendida como uno de los factores unificadores de la sociedad y, a su vez, como elemento integrador de las posturas éticas liberal y republicana que durante siglos competían

por determinar cuál tenía la razón. Para el autor, la autonomía cumple criterios de diversidad y complementariedad al plantear que la autonomía del individuo dentro de la sociedad cumple un deber político de participación:

Por el contrario, Rousseau y Kant explicaron la autonomía (*Selbstgesetzgebung*) como criterio unificador de la razón práctica y la voluntad soberana, de tal modo que la idea de derechos humanos y el principio de soberanía popular se comprendían mutuamente (2004a, p. 227).

En este escenario, Habermas explica dos niveles de la autonomía: uno conceptual, el de los derechos subjetivos, y otro práctico, el de la autodeterminación ciudadana. Plantea, además, una serie de “pasos conceptuales” para pasar de la autonomía privada a la autonomía pública:

Así que debemos diferenciar cuidadosamente dos niveles: primero, el nivel de la explicación conceptual del lenguaje de los derechos subjetivos, con el que se puede expresar la práctica conjunta de una sociedad de ciudadanos libres y con los mismos derechos, que se autodetermina y con la que solo se puede dar cuerpo al principio de la soberanía popular; y segundo, el nivel de la realización de este principio a través del ejercicio de esa práctica y de su cumplimiento real. Es porque la práctica de la autodeterminación ciudadana se comprende como un proceso de realización a largo plazo y de estructuración permanente del sistema de derechos fundamentales, por lo que la idea del Estado de derecho hace valer el principio de la soberanía popular [...]

La primera corresponde a la autonomía privada, porque se convierte en libertad de arbitrio y a la vez fundamenta la autonomía pública en su intención de querer siempre el bien. Y por su parte, la razón práctica traza un puente con las dos formas de autonomía; pero la razón práctica se realiza en realidad tanto bajo la forma de autonomía privada como en forma de autonomía pública. Porque ambas son tanto medios al servicio una de la otra como objetivos en sí mismas. La orientación hacia el bien común, ligada a la autonomía pública, es, por lo tanto, también una expectativa racional, porque solo el proceso democrático garantiza

que los ciudadanos de una sociedad puedan disfrutar de forma equitativa de los mismos derechos subjetivos (2001, pp. 454-456).

En este orden de ideas, la educación en derechos humanos es necesaria, puesto que la participación política de los ciudadanos exige la necesaria existencia de igualdad en los derechos de todos; en consecuencia, afirma Habermas (2001), para darse la autonomía pública se ha de garantizar la autonomía individual. La educación en derechos humanos ha de propender a que los ciudadanos en las distintas sociedades puedan disfrutar de su autonomía privada, repartida de forma equitativa y teniendo para todos el mismo valor:

Los ciudadanos de un Estado solo pueden hacer un uso adecuado de la autonomía pública, garantizada por los derechos políticos, si son, como consecuencia de una forma de vida autónoma y privada que esté asegurada en forma de igualdad, lo suficientemente independientes (Habermas, 2001, p. 457).

Este propósito de garantía de la autonomía privada de los ciudadanos en una sociedad, para un uso correcto de su autonomía política, se convierte ahora en propósito de la educación en derechos humanos. La interdependencia del Estado de derecho y de la democracia se hace presente en la relación intrínseca de la autonomía individual y de la autonomía de los ciudadanos del Estado (o autonomía social).

En este sentido, se comprende que el reconocimiento de los derechos subjetivos, promulgados por la tradición liberal, garantizan la verdadera democracia. La autorrealización y la participación de las personas en la construcción de las normas promulgadas por la tradición republicana complementan esta intención. Esto se explicita en la frase: “El Derecho legítimo protege la autonomía en condiciones de igualdad de todos: ningún individuo es libre mientras no disfruten todas las personas de la misma libertad” (Habermas, 2001, p. 457).

Con los argumentos anteriormente planteados se comprende que el diálogo y el reconocimiento de

las garantías individuales son condiciones para una propuesta de democracia deliberativa. En este sentido, la educación en derechos humanos se convierte en un asunto obligatorio, pues es indispensable formar seres con pleno conocimiento y uso de sus derechos. Según Habermas, la ciudadanía no se logra por el mero hecho de pertenecer a un modelo democrático. Los derechos humanos son elementos generadores de actitudes críticas, de formación del individuo en procesos políticos, de participación activa, de un ejercicio de autorreconocimiento que se manifiesta políticamente en la sociedad, como se expresa en la siguiente afirmación: “Una teoría de los derechos correctamente entendida reclama aquella política del reconocimiento que protege la integridad del individuo, incluso en los contextos de vida que configuran su identidad” (Habermas, 1999, p. 204).

Derechos humanos y dignidad humana

Otro elemento central para la fundamentación de la educación en derechos humanos es la concepción de dignidad humana que Habermas aporta en sus últimos escritos. Para comenzar, explica que la dignidad humana es un concepto original de la tradición religiosa judeo-cristiana, pero a partir de la conciencia pacifista surgida después de la II Guerra Mundial se concreta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que invoca en su Preámbulo¹¹: “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”.

Y luego, la misma Declaración afirma que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (art. 1°). En los documentos de la ONU y la Unesco se menciona que este concepto fue retomado por los dos pactos

11 Véase el texto de la Declaración Universal de Derechos Humanos en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

internacionales de derechos humanos de 1966: Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC); igualmente, un gran número de Constituciones nacionales hacen referencia explícita al respeto de la dignidad humana como fundamento último de los derechos, como ocurre con la Constitución alemana de 1949¹², que establece en su artículo 1º: “La dignidad humana es intangible. Los poderes públicos tienen el deber de respetarla y protegerla”. En sentido similar, la Constitución Política de Colombia de 1991 señala¹³:

Art. 1. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Desde las anteriores definiciones, la dignidad humana se entiende como determinante de las condiciones de vida que tiene la persona; inclusive se puede inferir que ella corresponde a un derecho fundamental.

Habermas, por su parte, pone a la dignidad en igualdad de importancia teórica de los términos “autonomía” y “acción comunicativa”. La “dignidad humana” se presenta como elemento de interconexión de las cuatro categorías¹⁴ por él propuestas en la definición de los derechos

fundamentales. Precisamente en su escrito *El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos* (2010) sorprende su discurso, al presentarla como origen de los derechos humanos, sabiendo su fundamento de tradiciones religiosas:

Nuestra intuición nos dice, en cualquier caso, que los derechos humanos han sido producto de la resistencia al despotismo, la opresión y la humillación. Hoy en día ninguna persona podría pronunciar esos venerables artículos –por ejemplo, el artículo 5º de la Declaración Universal: “Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes”–, sin escuchar en ellos el clamor de las innumerables criaturas humanas torturadas y asesinadas. La defensa de los derechos humanos se nutre de la indignación de los humillados por la violación de su dignidad humana (p. 7).

Además, considera la dignidad humana como la fuente moral de los derechos fundamentales. Para ello explica la función catalizadora ejercida en la construcción de los derechos humanos y la increíble fuerza política que guarda en su definición:

El respeto a la dignidad de todo ser humano prohíbe que el Estado trate a una persona simplemente como un medio para alcanzar un fin, incluso si ese otro fin fuera el de salvar la vida de muchas otras persona [...] Lo que tiene un precio puede ser sustituido por otra cosa como equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite equivalente, posee dignidad (2010, p. 3).

Finalmente, Habermas abre el debate acerca de la validez de los derechos humanos en situaciones especiales y el respeto de la dignidad humana en situaciones extraordinarias. En este último aspecto, analiza el ataque a las Torres Gemelas de

12 Véase <http://www.biblioteca.jus.gov.ar/constituciones-engeneral.html>

13 Véase <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

14 Habermas presenta la siguiente clasificación de los derechos fundamentales:

- 1) Los derechos fundamentales que resultan de la estructuración autónoma del derecho con la mayor posible igualdad en lo que se refiere a la libertad de acción de cada uno;
- 2) Los derechos fundamentales que resultan de la estructuración autónoma del estatus de un miembro de dicha sociedad voluntaria de ciudadanos de derecho;
- 3) Los derechos fundamentales que resultan de la estructuración autónoma de la misma protección jurídica individual

para cada uno de los miembros, o sea de la posibilidad de ejercitar los derechos subjetivos.

- 4) Los derechos fundamentales (independientemente del contenido concreto que tengan) que resultan de la estructuración del derecho a una participación autónoma en la legislación política, con las mismas condiciones y los mismos derechos para todos (2001, pp. 453-454).

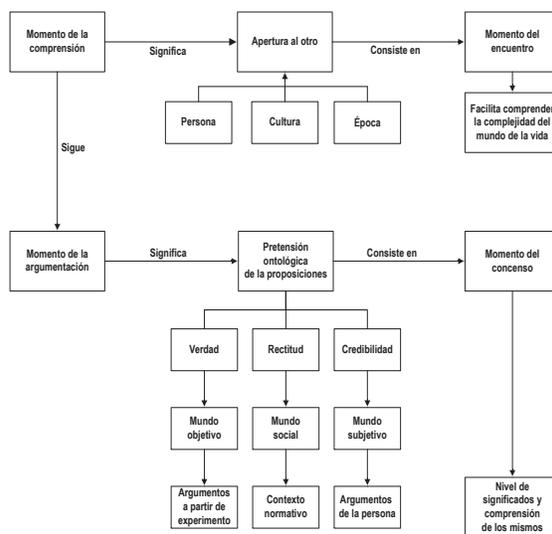
Nueva York, que ha desencadenado varios intentos de modificación de las constituciones, dando facultades y justificaciones morales al Estado, por ejemplo, para tomar la decisión de derribar un avión con pasajeros que se ha convertido en misil. La educación en derechos humanos enfrenta este tipo de dilemas, que el mismo Habermas plantea al criticar el nuevo rumbo que toman las legislaciones –como la alemana– al sobreponerse al principio de dignidad de cada ser humano.

La comprensión y la argumentación: momentos del modelo educativo en derechos humanos

Aunque en los escritos de Habermas no existe un interés para presentar una propuesta pedagógica definida –como ya se había señalado anteriormente–, es a partir de la explicación epistemológica como el filósofo aporta elementos teóricos para la elaboración de un modelo de educación crítica y racional.

Habermas (2010) considera “los derechos fundamentales como condición para que las personas puedan hacer valer su dimensión de persona humana”. Con esta afirmación, la educación en derechos humanos se constituye en una defensa y promoción de la persona, entendida como sujeto con derechos. Esta dimensión humana implica una manera de educar y enseñar no centrada en el conocimiento hegemónico que denuncia el alemán. El autor plantea entonces un proceso de aprendizaje centrado en la comprensión y en la argumentación, como se explica en el siguiente esquema:

Figura 1. Modelo educativo de la educación en derechos humanos



Esta propuesta, explicada por Hoyos (2004), se sustenta en la definición de los alcances de la teoría de la acción comunicativa¹⁵ en la educación; en ella se reconoce una visión del aprendizaje como apertura, modelo de la educación en derechos humanos.

La propuesta comprende a un individuo que en pleno uso de sus derechos es capaz de tener un primer instante de apertura, en el que reconoce la diferencia y los lenguajes que el “otro” usa. Como etapa sucesiva, participa con argumentos en un grupo social determinado y pasa a la construcción de acuerdos que generan transformación en la sociedad. En este sentido, Hoyos, interpretando a Habermas, propone que la educación implemente estos pasos como condición indispensable en la formación de personas. Esta educación estaría acorde a la transformación del hombre mismo propuesta por el alemán: “Los derechos humanos son el resultado de proceso de aprendizaje y han sido posibles tras una larga experiencia histórica” (Habermas, 2001, p. 145).

15 Confrontar con lo expuesto en: Habermas, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa* (tomo I). Madrid: Taurus, pp. 143-145.

Finalmente, como lo establece Habermas (1995, pp. 400-405), la intención de la acción comunicativa es la solución de los problemas prácticos de la vida. Las personas, reconociéndose como sujetos reflexivos y teniendo como propósito el proceso constante de autorrealización, actúan aplicando los criterios de la pragmática universal del lenguaje, con el fin de entenderse y hacerse entender a través de sus acciones. Así lo ratifica Radl Philipp (1998):

El objetivo último del actuar comunicativo, que es el prototipo del actuar intersubjetivo, tal y como hemos visto, reside en los mismos sujetos y en la solución de los problemas prácticos de la vida. Es en su seno donde crean los contenidos de significados y los objetos de su actuar social.

A pesar de que en realidad también persigue un fin –aunque en el caso normal de la comunicación cotidiana, ningún fin instrumental-estratégico unilateralmente predeterminado–, el actuar comunicativo, según Habermas, implica tendencialmente la posibilidad de una comunicación simétrica y, por consiguiente, le envuelve una racionalidad distinta, que es la racionalidad comunicativa. Por este motivo, el actuar comunicativo se convierte en la categoría básica de su sistema teórico para el análisis estructural de la sociedad moderna (p. 113).

La educación en derechos humanos de nuevo se entiende como preparación para la vida democrática y como autoafirmación de la persona y su ser social. La obligación no queda en la educación en edades tempranas, en las que se promueve la creación de una cultura de los derechos humanos en la sociedad civil; la base de la enseñanza de los derechos humanos se encuentra en la vida diaria. Los derechos humanos constituyen un conjunto de facultades que surge como exigencias de la dignidad, igualdad y libertad humana, como lo expresa Habermas (2010).

Los derechos humanos están conectados con un proceso de reconocimiento histórico de los derechos fundamentales, en un proceso de aprendizaje colectivo. Así lo afirma Habermas (1994): “El Estado democrático de derecho aparece en

su conjunto no como una construcción acabada, sino como una empresa accidentada, irritante, encaminada a establecer o conservar, renovar o ampliar un ordenamiento jurídico legítimo en circunstancias cambiantes”.

Por consiguiente, se puede afirmar que un aporte de Habermas es visualizar las concepciones epistemológicas, descentrar la enseñanza de contenidos e interesarse en el estudiante. El autor presenta un modelo para reflexionar pedagógicamente, que implica que el docente incursione conscientemente en el mundo de la vida a través de su *empíria*, es decir, validarse como sujeto inacabado y como proyecto presto a realizarse a través de empoderamiento que le dé autonomía y lo emancipe de sus relaciones sociales alienadas. Esto lleva a suponer que se construye un reconocimiento del otro: se reconoce al estudiante como un interlocutor válido

Finalmente, aplicada esta propuesta a la realidad educativa de Colombia, se presenta una notable contradicción, pues si bien es cierto que se reconoce en la Constitución de 1991 el derecho a la educación (art. 67), la realidad humanitaria contradice la norma, más aún el acceso a la educación por parte de todos o la preparación para el conocimiento de los derechos fundamentales. La educación en derechos humanos es entonces una tarea a iniciar a gran escala, en toda la sociedad y como condición de humanización.

Democracia deliberativa y ciudadanía mundial

En Habermas estos conceptos son la expresión del ejercicio de deliberación de los ciudadanos en igualdad de derechos, lo que permite ejercitar sus libertades positivas de autonomía y autorrealización mediante el uso del lenguaje de la ética y la retórica (2004a, p. 198):

Si los discursos constituyen el lugar en el que se puede formar una voluntad racional, la legitimidad del

derecho se basa en última instancia en un mecanismo comunicativo: como participantes en discursos racionales, los miembros de una comunidad jurídica han de poder examinar si la norma de que se trate se encuentra o podría encontrar el asentimiento de todos los posibles afectados (Habermas, 1998, p. 169).

Respecto a la democracia deliberativa, especialmente en el texto *Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de democracia deliberativa* (2005), Habermas expone:

Este procedimiento democrático establece una interna conexión entre *negociaciones, discursos de autoentendimiento y discursos relativos a cuestiones de justicia*, es decir, entre tres formas distintas de comunicación, cada una de las cuales tiene su propia lógica, y sirve de base a la presunción de que bajo tales condiciones se obtienen resultados racionales, o *fair*. Con ello, la razón práctica efectúa, por así decir, una operación de repliegue desde la idea de derechos universales del hombre (liberalismo) o desde la eticidad concreta de una determinada comunidad (comunitarismo), para quedar situada ahora en aquellas reglas de discurso y formas de argumentación que no toman su contenido normativo sino de la propia “base de validez” de la acción orientada al entendimiento y, por tanto, en última instancia, de la propia estructura de la comunicación lingüística (p.6).

Como se ve, la participación y la deliberación se promueven haciendo que los ciudadanos se involucren en mayor medida en los asuntos públicos. Esto, en opinión de Juárez (2009), quien comenta la propuesta de Habermas, implica lo siguiente:

Evidentemente, el ingrediente de la educación en valores cívicos será de fundamental importancia para la formación de los individuos más ilustrados políticamente, pero a la misma debe agregarse también la participación en foros y deliberaciones públicas, con miras a mejorar la base cívica de la democracia [...] La promoción de una mayor deliberación no se refiere al ámbito exclusivo de los representantes, sino a la generalidad de los participantes de la política que, en este nuevo panorama, necesita la presencia y actividad constante del ciudadano (p. 138).

Para Habermas, como se ha expuesto a lo largo del escrito, participar y deliberar implica que los seres humanos estén en relación unos con otros (intersubjetividad), que sean capaces de dialogar con base en argumentos (razón), estén en condiciones de igualdad y sean capaces de llegar a acuerdos o consensos.

La democracia deliberativa propuesta por Habermas surge como alternativa al debate contemporáneo sobre las democracias. Esta crisis se refleja en el aumento en los niveles de abstención electoral y en el hecho de que los ciudadanos se sientan cada vez menos representados por aquellos que han elegido. La situación es de indiferencia de los ciudadanos para participar en los procesos políticos, mientras que las fuerzas económicas afianzan su poder en la toma de decisiones. Pareciera que la democracia se limitara al momento de la emisión del voto, y luego se olvidaran los derechos políticos. Esto conlleva implicaciones como la expuesta por Amartya Sen, quien propone que el voto no es suficiente para satisfacer las necesidades de democracia, ya que a él debe añadirse la capacidad de exponer las ideas y escuchar a los demás, en un ambiente y en unos términos adecuados:

Desde este punto de vista, las elecciones por sí solas pueden ser lamentables en regímenes autoritarios donde la falta de información, la ausencia de oposición política y las violaciones de los derechos fundamentales obstruyen la verdadera libertad que debe existir al emitir el voto y, por lo tanto, limitan el camino hacia la búsqueda de otros medios de participación política que legitimen esos sistemas políticos (Sen, 2004, p. 15).

La democracia deliberativa conlleva un cambio de actitud, que en palabras de Hoyos (2004) consistiría en lo siguiente:

La educación para la ciudadanía debería desarrollar la sensibilidad moral para detectar los conflictos como se presentan a diario en la sociedad civil y para contextualizar posibles soluciones [...] La solución de la carga que llevan los sentimientos morales es la de la comunicación, la concertación y el debate público (p. 196).

Sin embargo, Habermas (2008b) denuncia la inconsciencia que sufre la sociedad frente al tema de los derechos: “La pobreza del espacio público evidencia el grado de desarrollo de la sociedad. Tiene relación con la falta de conciencia de los ciudadanos acerca de sus derechos, de la pérdida progresiva de dignidad y capacidad para ejercerlos”.

Por otra parte, la “ciudadanía mundial”, propuesta de una nueva sociedad concebida por Habermas como réplica de la idea kantiana presentada en la Ilustración, implica que el desarrollo de una sociedad no consista en un nuevo sistema de producción, sino en el paso a un sistema de mayor racionalidad en el cual se han suprimido las barreras que impiden o distorsionan la comunicación y en el que las ideas se discuten libremente. El autor aclara que su intención no es crear un Estado unitario:

Sin embargo, la noción de derechos humanos es uno de los fundamentos más claros para plantear una legalidad política de la comunidad internacional, ya que la mayoría de los estados nacionales han aceptado la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, aunque su validez universal sigue siendo discutida, puesto que hasta ciertos intelectuales radicales de occidente sostienen que dicha validez oculta una perversa pretensión de poder (Habermas, 2000, p. 103).

La ciudadanía mundial se trata, entonces, de una propuesta de discurso que suprima los ideales de fuerza y de poder, a fin de alcanzar la sociedad ideal:

En este contexto, los factores que impiden el consenso deben ser removidos para alcanzar la sociedad ideal. Los que definen lo que es verdadero y válido son los mejores argumentos que surgen en el discurso, y no están determinados por la fuerza ni por el poder (Habermas, 2010).

Mejía Zarazúa (2007), reconociendo los derechos humanos como sustento de esta ciudadanía universal, comenta:

Si bien estos aspectos irresueltos remiten a una dimensión global, en el ámbito cotidiano el ejercicio de los derechos humanos se relaciona con la cada vez más indiferenciada esfera pública y privada y el interés personal y comunitario, así como [con] la formación de una ciudadanía tolerante y plural. Por otro lado, es innegable la existencia de población vulnerable en sus derechos humanos, representada por los ciudadanos que, independientemente de su cantidad, se encuentran en desventaja en relación con la demás población, tales como niños, mujeres, personas con capacidades diferentes, ancianos, indígenas, lesbianas y homosexuales. Es necesario reconocer la exasperante lentitud en que los derechos supuestamente iguales se extienden a los grupos oprimidos, marginados y excluidos (Habermas, 2000). Por el carácter formal que poseen, los derechos humanos son como los principios del liberalismo: tienen vigencia plena solo en condiciones de igualdad y bajo el supuesto de que las reglas del juego sean compartidas por todos. Por esto, algunos teóricos de los derechos humanos han sostenido que es preciso conformar una ciudadanía mundial, en la que todos los seres humanos se ajusten a un mismo sistema de reglas de acción (Mejía Zarazúa, 2007, p. 3).

La educación ciudadana, como lo expone Gimeno Sacristán (2003), se ha convertido en una de las “grandes narrativas modernas de la ‘educación imaginada’ que señala un camino a la utopía de querer educar al individuo para una sociedad y una vida más dignas” (p. 25). No obstante, la influencia de Habermas implica que el ciudadano afirma su identidad personal y social, comparte ciertas tradiciones y está obligado a participar en el discurso público del “bien común” (Habermas, 1994). De esta manera, una educación para la ciudadanía mundial supone superar la visión de la educación solamente en la infancia y juventud, para ser una propuesta más abierta y dirigida a la sociedad civil. Sin duda, combinar la educación, los derechos humanos y la ciudadanía constituye una acción para la configuración de un sistema que promueva la paz a través de la justicia y de las libertades fundamentales. La implicación en la vida pública constituye la meta de la educación ciudadana, porque educar en la ciudadanía

significa formar a una persona que participa y es protagonista de las acciones sociales.

Conclusión

Se podrían explicitar más aportes para la fundamentación de la educación en derechos humanos, tales como la aplicación del “mundo de la vida” como alternativa racional para que el “otro” tome la palabra, cuente cómo es su experiencia, manifieste su punto de vista, haga visible su perspectiva; o explicitar la revolucionaria dialógica dirigida a toda la sociedad: “No el filósofo, los ciudadanos deben tener la última razón” (Habermas, 2004a); pero los argumentos anteriormente señalados se constituyen en sí mismos en una importante propuesta para reformar el modelo contemporáneo de la educación en derechos humanos.

La propuesta habermasiana se direcciona a una participación civil obligatoria en todas las esferas públicas, aunque especialmente en los ámbitos de educación; para ello, se tiene en cuenta la opinión de todos, de la gente del común, para aprobar, discutir y formular la democracia y la política. En este sentido, los derechos humanos están conectados con el Estado social de derecho, entendido, en la perspectiva habermasiana, como un proceso de reconocimiento histórico de los derechos fundamentales, como un proceso de aprendizaje colectivo.

Los derechos humanos se pueden definir de forma racional y se pueden hallar explícitos en los sistemas políticos de todo el mundo:

Estos quedan interpretados y encarnados en órdenes jurídicos concretos: en el nivel del simbolismo cultural quedan interpretados y encarnados en el derecho constitucional, y en el nivel del sistema de acción quedan interpretados y encarnados en la realidad constitucional de las instituciones y procesos políticos (Habermas, 1992, p. 263).

La perspectiva teórica de Habermas da cuenta de la importancia de la existencia y legitimación de los

derechos humanos en la sociedad actual. De este modo, los constructos teóricos desarrollados por Habermas hacen entender el papel del ciudadano como parte de la sociedad, como legitimador de los derechos frente al Estado. Es en el diálogo en el que todos los participantes tienen la misma oportunidad de hacer actos de habla, de manera que en cada momento pueden abrir discursos y perpetuarlos con todo tipo de intervenciones y réplicas. En el diálogo no se ejercerá coacción alguna, como no sea la del mejor argumento, quedando excluido cualquier otro motivo que no sea la búsqueda cooperativa de la verdad.

Referencias

- Álvarez, R. G. (2008, 20 de noviembre). *Aproximaciones a los derechos humanos de cuarta generación*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/derecho/Las-3-Generaciones-de-los-Derechos-Humanos_a76.html
- Amnistía Internacional (1988). *Educación en derechos humanos: tema especial el 40 aniversario de la declaración universal de los derechos humanos*. Londres.
- Amnistía Internacional (2010). *Informe 2010. El estado de los derechos humanos en el mundo*. Madrid: Amnistía internacional.
- Ara Pinilla, I. (1994). *Las transformaciones de los derechos humanos*. Madrid: Tecnos.
- Arango, R. (2009). Los derechos sociales en Iberoamérica: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Cuaderno Electrónico*, 5, 1-23. Madrid, España: Universidad de Alcalá.
- Barbieri Durao, A. (2003). La interpretación de Habermas sobre la tensión entre derechos humanos y soberanía popular en el pensamiento de Kant. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 26, 825-847.
- Berthier, A. E. (2006). Jürgen Habermas, el giro lingüístico de la sociología y la teoría con-

- sensual de la verdad. *Revista Observaciones Filosóficas*, 3, 2-4.
- Beuchot, M. (1997). *Filosofía y derechos humanos. Los derechos humanos y su fundamentación filosófica*. México: Siglo XIX.
- Blondel, M. (2005). *El punto de partida de la investigación filosófica*. Madrid: Encuentro.
- Bobbio, N., Mateucci, N. y Pasquino, G. (2005). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. y Elich, F. (2007). *El análisis del diálogo*. Caracas: Fondo Cultural de Humanidades.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Caviglia, A. (2003). Derechos humanos y ciudadanía intercultural. En N. Vigil y R. Zariquiey (Eds.). *Ciudadanías inconclusas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cerdá, C. H. (2005). La sociología intersubjetiva de la comunicación en el mundo de la vida. En M. Fernández. *Nombres del pensamiento social, miradas contemporáneas sobre el mundo que viene*. Buenos Aires: El signo.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos (1988, 17 de noviembre). *Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Protocolo de San Salvador*. San Salvador: ONU.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Durango Álvarez, G. A. (2007-2008). Aproximación a los derechos fundamentales desde la perspectiva habermasiana. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, 11, 1-23.
- Ferrajoli, L. (2004). *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallardo, H. (2003). Nuevo orden internacional, derechos humanos y Estado de derecho en América Latina. *Revista Crítica Jurídica*, 22, 260. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Norro, J. y Rodríguez, R. (2007). *¿Cómo se comenta un texto filosófico?* Madrid: Síntesis.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1992). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés*. Valencia: Universitá de Valencia.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Buenos Aires: Paidós.
- Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2001). El Estado democrático de derecho, ¿una unión paradójica de principios contradictorios? *Anuario de Derechos Humanos*, 2.
- Habermas, J. (2002). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2004a). Derechos humanos y soberanía popular: las concepciones liberal y

- republicana. En F. Ovejero y G. J. Luis. *Nuevas ideas republicanas: autogobierno y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2004b). *Teoría de la acción comunicativa* (vol. 1). México: Taurus.
- Habermas, J. (2005). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de democracia deliberativa. *Polis*, 10(4), 3-7.
- Habermas, J. (2008a). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz Editores
- Habermas, J. (2008b). *El derecho internacional en su transición hacia un escenario posnacional*. Barcelona: Katz Editores
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 64, 3-25.
- Habermas, J. y Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hervada, J. (2001). Los derechos inherentes a la dignidad de la persona humana. *Ars Iuris*, 25.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Madrid : Katz Editore.
- Hoyos Vásquez, G. (2004). Por qué y para qué de la filosofía actual. Reflexiones desde la filosofía de la educación. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 6-7. Pontificia Universidad Javeriana.
- Hoyos Vásquez, G. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- IEPALA (2006, enero). *Estudio sistemático de derechos humanos*. Recuperado de <http://www.iepala.es/DDHH.old/ddhh.c.htm>.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2010). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos*. San José: IIDH.
- Juárez, R. S. (2009). Participación y deliberación como correctores del sistema democrático. *Estudios Fronterizos*, 20(10), 129-152.
- Labardini, R. (1988-1989). Orígenes y antecedentes de derechos humanos hasta el siglo XV. *Jurídica, Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, 19, 294 y ss. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Magendzo, A. (2002). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. San José: IIDH.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos. Un desafío y una misión irrenunciable para maestros*. Bogotá: Magisterio.
- Maríñez Navarro, F. (2001). Controversia de la ciencia política. En *Ciencia-política: nuevos contextos, nuevos desafíos*. México: Limusa.
- Maríñez Navarro, A. (2010). *Ciencia política: nuevos contextos*. México: Limusa-Wiley.
- Mejía Zarazúa, H. (2007). Derechos humanos y democracia: algunas tensiones teóricas y pragmáticas. *Xihmai, Revista Semestral de Investigación de la Universidad La Salle*, 03.
- Mestre Chust, J. V. (2007). *La necesidad de la educación en derechos humanos*. Barcelona: UOC.
- Milanovic, B. (2005). *La era de las desigualdades*. Madrid: Sistema.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granes, J., Charum, J. y Castro, M. C. (2010). Las fronteras de la escuela. *Educación y Pedagogía*, 12-13, 368-381.

- Morales Elizondo, C. G. (2008). *El respeto a los DD.HH. y democracia en el trabajo legislativo en materia de seguridad ciudadana en el Estado de León*. Recuperado de <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1304>
- Narváez Hernández, J. R. (2007). *Historia social del derecho y de la justicia*. México: Porrúa.
- Organización de Naciones Unidas (ONU) (2006). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*.
- Ovejero, F. M. y Gargarella, J. L. (2004). *Nuevas ideas republicanas: autogobierno y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Papaccini, A. (1997). *Filosofía y derechos humanos* (3ª. ed.). Cali: Universidad del Valle.
- Peces-Barba Martínez, G. (2006). La incorporación del derecho y de los derechos humanos en la educación. En S. Ribotta. *Educación en derechos humanos*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Luño, A. E. (2005). *Derechos humanos, Estado de derecho y Constitución*. Madrid: Tecnos.
- Pérez Luño, A. E. (2006). *La tercera generación de los derechos humanos*. Navarra: Aranzadi.
- Pérez Luño, A. E. (2007). *Trayectorias contemporáneas de la filosofía y la teoría del derecho*. Madrid: Tébar.
- Puy Muñoz, F. y Portela, J. G. (2004). *La argumentación jurídica. Problemas de concepto, método y aplicación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rabossi, E. (1987). La fundamentación de los derechos humanos. En L. Valdivia. *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Radl Philipp, R. (1998). La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas, un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. *Papers*, 56, 103-123. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rebellato, J. L. (1998). Paulo Freire, educación y proyecto político de educación. *Educación y Transformación Social*, 93-108.
- Robles, G. (1992). *Los derechos fundamentales y la ética en la sociedad actual*. Madrid: Civitas.
- Rodríguez Salazar, T. (1996). Itinerario del concepto del mundo de la vida. De la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa. *Comunicación y Sociedad*, 27, 199-214.
- Rodríguez Vázquez, J. J. (2004). Reflexiones sobre lo nacional desde la izquierda europea: el “patriotismo de la Constitución” de Jürgen Habermas. *El Amauta*, 2, 18.
- Rovetta Klyver, F. (2009). *El descubrimiento de los derechos humanos*. Madrid: IEPALA.
- Santoyo, L. A. (1995). *Metodología y derechos humanos*. Santo Domingo: Plan Educativo.
- Seifert, J. (2008). *Discurso de los métodos*. Madrid: Encuentro.
- Sen, A. (2004). El ejercicio de la razón pública. *Letras Libres*, 65(13), 12-20.
- Specter, M. G. (2010). *Habermas: an intellectual biography*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology. Handbook of qualitative research*.
- Suárez Molano, J. O. (1998). *Cincuenta preguntas básicas sobre derechos humanos*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

- Unesco (2003). Educación en derechos humanos. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/humanrights>
- United Nations (1999). *The right to human rights education. A compilation of provisions of international and regional dealing with human rights education*. Nueva York - Geneva.
- Ureña, E. M. (2008). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Valdivia, L. (1987). *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza*. México: Universidad Autónoma de México.
- Vallespín Pérez, D. (2002). *El modelo constitucional del juicio justo en el ámbito del proceso civil*. Barcelona: Atelier.
- Vargas Valencia, A. (2000a). *Derechos humanos, filosofía y naturaleza*. México: Universidad Autónoma de México.
- Vasco, C. (1994). Tres estilos de trabajo en ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas. *Documentos Ocasionales*, 54.
- Vigil, N. y Zariquiey, R. (2003). *Ciudadanías inconclusas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Villanueva Flores, R. (1995). *Los derechos humanos en el pensamiento angloamericano*. Castilla: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Vivanco de Uribe, M. S. (2003). Investigación educativa: una reflexión crítica. *Educere*, 20(6), 73-81.
- Yurén Camarena, M. T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico. Reflexiones filosófico-pedagógicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.