

ENSAYO

Reflexividad y Compromiso: hacia una Educación en Derechos Humanos transformadora

Reflexivity and Commitment: Towards a transformative Human Rights Education

Romina Soledad Bada¹ 

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina.

Correspondencia: rominabada@yahoo.com.ar

Resumen

El ensayo analiza la educación desde la perspectiva de los Derechos Humanos, enfatizando el rol ético-político de docentes bajo el concepto de reflexividad de Giddens. Establece que la Educación en y para los Derechos Humanos es un derecho fundamental que va más allá de la mera transmisión de conocimientos legales, requiriendo el desarrollo de habilidades y valores para su ejercicio efectivo. Destaca la importancia de docentes como “intelectuales transformativos” que deben mantener un posicionamiento crítico y consciente. La reflexividad se presenta como un proceso continuo que permite a educadores regular y racionalizar sus acciones, contribuyendo a una educación transformadora.

Palabras clave: derechos humanos, reflexividad, educación transformadora.

Abstract

The essay analyzes education from the perspective of Human Rights, emphasizing the ethical-political role of teachers under Giddens' concept

Recibido: 28/07/2024. Aceptado: 4/10/2024
doi: <https://doi.org/10.54549/cs.2024.4.4552>



Artículo de acceso abierto.

of reflexivity. It establishes that Education in and for Human Rights is a fundamental right that goes beyond the mere transmission of legal knowledge, requiring the development of skills and values for its effective exercise. It emphasizes the importance of teachers as “transformative intellectuals” who must maintain a critical and conscious position. Reflexivity is presented as a continuous process that allows educators to regulate and rationalize their actions, contributing to a transformative education.

Keywords: *human rights, reflexivity, transformative education.*

Introducción

En el siguiente ensayo surge a partir de algunas reflexiones obtenidas sobre los avances de mi tesis doctoral, titulada “Las escuelas como espacios de memorias. Prácticas docentes en relación a la enseñanza del pasado reciente”. El objetivo es analizar la educación desde la perspectiva de los Derechos Humanos, destacando el papel ético-político de docentes en el marco de la reflexividad propuesto por Giddens.

La educación en y para los derechos humanos

En principio se dice que la Educación *en y para* los Derechos Humanos es un derecho en sí misma. Además, es un componente del derecho a la educación y supone un modo de educar que posibilite a todas las personas a:

- conocer y comprender los derechos humanos y su vínculo con la democracia;
- respetar y proteger los derechos de otras personas, no desarrollar acciones u omisiones que los vulneren;
- regir sus acciones y prácticas de la vida cotidiana por principios democráticos y coherentes con los valores de los derechos humanos, lo que supone crear una cultura de los derechos humanos en la que nos respetemos y nos reconozcamos como sujetos de derecho;
- promover y demandar el ejercicio real de los derechos, reconociendo así la relevancia de organizarse e involucrarse en procesos de reivindicación que impulsen el cambio social.

Desde esta mirada, la Educación en Derechos Humanos es condición necesaria para el ejercicio efectivo de los demás derechos humanos. Ana María Rodino (s/f) explica que este tipo de educación implica incorporar como contenidos

de enseñanza el conocimiento de las leyes y normativas que amparan los derechos de las personas; pero esto solo no alcanza: es muy relevante incluir también la enseñanza de habilidades, valores y actitudes que posibiliten ejercer esos derechos. Es en este sentido que Rodino habla de Educación en y para los Derechos Humanos:

- En derechos humanos, porque implica la enseñanza de saberes específicos, de una filosofía y de un conjunto de normas y principios jurídicos consagrados.
- Para los derechos humanos, porque supone la enseñanza de valores, prácticas individuales y sociales coincidentes con los principios de los derechos humanos.

Este “para” es fundamental, porque refiere a una enseñanza que no se queda en la transmisión y conocimiento de las normativas y leyes, sino que se propone problematizar el ejercicio de los derechos. No es suficiente enseñar que las personas tienen derecho a la salud cuando en hospitales y centros de salud locales existe maltrato, falta de explicaciones adecuadas sobre diagnósticos y tratamientos, o carencia de insumos necesarios para la atención. Bajo estas condiciones, el ejercicio efectivo de ese derecho se ve impedido.

Por eso que es necesario, entre otros aspectos, propiciar formas de pedagogía que instalen una cultura de los derechos humanos tendiente a la construcción de una sociedad más justa, al fortalecimiento de la ciudadanía y a la ampliación de la democracia. Al respecto Manoni et al. (2020) sostienen que “el posicionamiento ético-político del docente implica, en este sentido, no sólo conocer y transmitir los derechos, sino favorecer la mirada crítica de las y los estudiantes respecto de su cumplimiento y brindarles herramientas que les posibiliten exigirlos” (p. 11) cuando estos no están garantizados. Por ello, el mejor modo de apropiarse de los derechos humanos es a través de prácticas educativas (tanto áulicas como institucionales) que nos permitan ejercerlos activamente.

La tarea docente en la Educación en Derechos Humanos: el posicionamiento ético-político del docente

A lo largo de la historia, la figura del educador y la educadora ha sido vista de diferentes maneras. En la modernidad, la tarea docente se concibe como una vocación, y los/as educadores eran considerados/as misioneros encargados/as de una labor civilizatoria encomendada por el Estado. Se destacan por su saber pedagógico, entendido como la capacidad de enseñar o transmitir conocimientos de la mejor manera. Muchas de estas representaciones aún prevalecen en diversos discursos sociales, incluyendo medios de

comunicación, declaraciones de funcionarios/as, el sentido común y entre los propios docentes.

Hacia mediados del siglo pasado, surgió otra perspectiva que consideraba a los y las educadores/as como ejecutores de un saber que no construían. Estas posturas, denominadas tecnocráticas o instrumentales, han estado presentes en algunas reformas educativas. Aunque no han dominado en Argentina, se pueden identificar en diferentes propuestas o proyectos.

Henry Giroux (1990), uno de los referentes de la pedagogía crítica norteamericana, señala que en Estados Unidos se observa una proletarización del trabajo del profesor/a, reduciéndose a técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, encargados/as de gestionar y cumplir programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos. Esto implica separar la concepción de la ejecución, estandarizar el conocimiento escolar, no considerar el trabajo docente como una tarea intelectual y crítica, sino como una ejecución pasiva de métodos de enseñanza, y priorizar la práctica sobre la reflexión.

En contraste, una Educación en Derechos Humanos es posible si se considera a los docentes como sujetos sociales y políticos, personas autónomas y críticas que toman decisiones y se posicionan desde perspectivas determinadas acerca de la educación, su trabajo, sus estudiantes, el campo de conocimiento y el proyecto de sociedad al que quieren contribuir. Los y las docentes no son neutrales u objetivos, sino que desarrollan su trabajo pedagógico desde posicionamientos siempre políticos, aunque no sean conscientes de ello.

Desde la Educación en Derechos Humanos se requieren docentes que actúen como “intelectuales transformativos”. Este concepto, retomado por Giroux de la idea de “intelectual orgánico” de Antonio Gramsci, caracteriza al educador que debemos promover. Giroux subraya que “el trabajo docente es intelectual, no técnico, y que para desempeñarse como intelectuales se requieren ciertas condiciones ideológicas y prácticas” (Giroux; 1990, p. 172). Los docentes siempre producen y legitiman ciertos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que implementan. Una Educación en y para los Derechos Humanos implica reconocer que las escuelas y los sistemas educativos no transmiten meros conocimientos de forma objetiva, sino que incluyen y legitiman prácticas y valores específicos, miradas sobre el pasado y el futuro. Si se quiere que estos valores y prácticas sean coherentes con los derechos humanos y los principios de una sociedad justa y democrática, se debe asumir el papel en la formación de niños, niñas y jóvenes que puedan reclamar y participar en la construcción de la sociedad. Enseñar implica tomar decisiones éticas sobre “lo que vale la pena enseñar” (Salinas; 1994,

p. 24), ser conscientes de que el trabajo legitima sentidos sobre el mundo, y desarrollar propuestas educativas que promuevan los derechos humanos, lo cual necesariamente conlleva un posicionamiento ético-político.

Conocer para transformar: observaciones desde la reflexividad

La reflexividad puede entenderse como un flujo constante, rutinario y continuo, entre la conciencia práctica y la discursiva que va dándole sentido a la praxis de los/las agentes, en este caso, educativos, orientando sus formas de obrar, volviéndose competentes. La reflexividad, de ser necesario, puede volverse discursiva y ofrecer razones y responsabilidades de la acción; de igual manera, los/las agentes pueden integrar, reflexivamente, información que modifique su obrar y así ir cambiando el ser-con los otros y las otras. Dicho de otra manera, ese ser-con que regula el obrar de los agentes (docentes y estudiantes) y le da sentido a su acción, también se va transformando por la reflexividad de los/las agentes que lo conforman. Para Giddens un aspecto sumamente relevante es que la racionalización de la acción se realiza por la vía del sentido común (o el ser-con), el cual ofrece para los/as agentes un marco de seguridad ontológica que debe mantener constantemente. La contraparte de esta seguridad ofrecida por el sentido común se encuentra en que la acción de los actores es “opaca” para si mismos por dos razones: la motivación y las propiedades estructurales de los conjuntos sociales. Sin embargo, hay que tener presentes como sostiene Giddens,

que la razón y los motivos son términos potencialmente engañosos, en el sentido de que ya presuponen un ‘corte’ conceptual en la continuidad de la acción, y que es correcto tratarlos como expresión de una regulación reflexiva corriente de la conducta que se espera que unos actores competentes mantengan como parte rutinaria de su vida cotidiana. La regulación reflexiva de una conducta sólo pasa a la declaración de intenciones, o a la alegación de razones, cuando los actores llevan a cabo indagaciones retrospectivas en su propia conducta o, más habitualmente, cuando otros indagan su proceder. (Giddens; 1997, p. 188)

Al plantear en estos términos, se podría preguntar si la reflexividad ocurre antes de la acción, durante o cuando se le exige al agente una explicación. La respuesta que se extrae del libro *La construcción de la sociedad* de Giddens (1998) es que la reflexividad se realiza continuamente en el acontecer de la vida cotidiana, es decir, la reflexividad permite regular la acción de tal manera que sea reconocible por los otros y las otras, la configura para que sea razonable ante los y las demás y así el/la agente pueda funcionar de manera competente; posteriormente, la reflexividad, de ser necesario, le permite racionalizar

a posteriori, explicar el porqué de su acción y hacerse responsable de sus consecuencias –hasta cierto punto. La reflexividad, en este doble sentido, funciona de enlace entre la conciencia práctica y la conciencia discursiva en las rutinas de los/as agentes.

Por otra parte, en una síntesis concisa, se puede afirmar que las prácticas educativas en relación con la enseñanza de los derechos humanos se explican por la interacción de dos conjuntos de factores. El primero se refiere a los y las sujetos que poseen una subjetividad que les permite construir su propia experiencia escolar. Esta subjetividad, compuesta por percepción, valoración y acción, no es innata, sino que surge de experiencias vividas y asimiladas. Además, puede manifestarse de forma consciente, como una conciencia o sentido práctico, o bien operar de manera inconsciente.

Lo que los agentes sociales realizan en el campo escolar depende de su subjetividad, lo que resalta la importancia de comprender su estructura. Sin embargo, esta estructura no abarca toda la práctica. Existe un conjunto de factores en los que la estructura objetiva influye en las acciones de los y las actores escolares; los diferentes contextos institucionales desempeñan un papel fundamental en la configuración de sus prácticas (Giddens, 1998).

En este sentido, los diversos entornos institucionales que enmarcan las prácticas educativas son esenciales para comprender las decisiones y acciones de los y las agentes escolares. Sin embargo, si estos agentes logran objetivar las categorías mentales que estructuran su percepción del ámbito escolar y sus interacciones, estarán mejor equipados para ejercer un control reflexivo sobre sus acciones. Giddens (1998) sostiene que esto se realiza “en función de valores asumidos conscientemente”. Sugiere que la reflexividad permite a los y las agentes sociales tomar decisiones informadas y ajustar su comportamiento de acuerdo con principios y normas que consideran importantes. Así, los y las sujetos no solo son productos de su contexto social, sino que también tienen la capacidad de influir en el actuar según los valores que han internalizado. Esto subraya la relevancia de la autoconciencia y la capacidad de cambio en las prácticas sociales.

El análisis reflexivo, que nos enseña que los y las agentes educativos son quienes le dan a la situación una parte de la fuerza que ella posee sobre ellos, les permite trabajar para modificar sus percepciones de la situación y por ende sus reacciones. Ella los hace capaces de dominar, hasta un cierto punto, algunas de estas determinaciones que se ejercen a través de la relación de complicidad inmediata entre posición y disposiciones que sólo es eficiente en la medida en que permanece oculta a los propios agentes. Por eso es importante conocer la génesis social y la estructura de las propias categorías de percepción, de valoración y acción. Estas tienen distintos nombres en la

teoría sociológica (“habitus psíquico” en Norbert Elías, “habitus” en Bourdieu, “conciencia práctica” según Giddens). Pero más allá de los nombres y de los matices de las «sociologías de autores», todos comparten ciertos supuestos teóricos estratégicos fundamentales.

En la vida cotidiana los agentes actúan primero por impulso, se dejan llevar por la inclinación inconsciente o semiconsciente a hacer o no hacer determinadas cosas o a hacerlas de determinada manera. En un segundo momento se puede controlar conscientemente lo que se hace. Es aquí donde interviene la reflexión. Pero la acción de docentes y estudiantes (como la de cualquier agente en situación práctica) nunca es totalmente reflexiva en el sentido fuerte de la expresión. Por eso es preciso conocer no tanto las ideas, los principios, valores y/o representaciones, sino las creencias incorporadas que muchas veces son eficaces porque son no conscientes. La mayoría de las veces, en la rutina de la acción, los y las agentes se dejan llevar por estas predisposiciones, inclinaciones e impulsos. La reflexión viene casi siempre post-factum, es decir después de la acción. Se reflexiona con la almohada y por lo general requiere un cierto distanciamiento (temporal y espacial) de la acción. En las instituciones se suelen institucionalizar determinados espacios de reflexión. Las plenarias docentes y talleres de discusión (que muchas veces suponen una suspensión de la actividad cotidiana y un alejamiento del lugar de la acción) expresan esta necesidad de darle un tiempo y un lugar adecuado a la reflexión colectiva. Cabe destacar que por su historia y por las características de las reglas y recursos que estructuran la vida de las instituciones escolares muchas veces no existen ni los tiempos ni los espacios necesarios para la acción reflexiva y colectiva (entre docentes, docentes y directivos, agentes escolares y agentes sociales, etc.). En estas condiciones estructurales no debe extrañarnos que predominen las prácticas e interacciones rutinarias al mismo tiempo que las acciones aparecen como “despersonalizadas” y en gran medida conformadas por las prescripciones del rol. En determinadas situaciones los y las docentes tienen pocas posibilidades de tomar distancia de su rol (Goffman; 1996) para llevar a cabo acciones estratégicas, tanto en el nivel individual como en el colectivo. Es preciso no olvidar que este tipo de acción tiene determinadas condiciones sociales de emergencia.

La acción rutinaria es solo una figura típica. No existe una situación enteramente rutinaria. Aún en los contextos más tradicionales y rutinarios los docentes y estudiantes tienen la capacidad de tomar cierta distancia de los roles prescritos. Aun cuando todos parecieran hacer la misma cosa, la manera o el estilo marca una diferencia que es la huella de ese mínimo de autonomía que siempre los caracteriza. Para Beck (1997), este proceso de autonomía que se mantiene, de autoconciencia de los riesgos y acciones con cierto carácter de imprevisibilidad que llevan adelante los y las agentes, es “la reflexividad, que permite reformular prácticas sociales pudiendo alterar incluso el carácter de una sociedad” (p. 12).

Para seguir pensando

Como se ha visto, la Educación en y para los Derechos Humanos requiere de ciertos modos de intervención pedagógica y un ejercicio reflexivo profundo por parte de los y las agentes educativos. Sin embargo, esta reflexión a menudo no se realiza debido a diversos factores como la falta de tiempo, la rutina, el miedo al cambio, el desinterés, la desmotivación y las propias contradicciones. El ejercicio reflexivo tiene sus límites, y ponerlo en práctica no es sencillo ni exento de tensiones y dilemas. Como menciona Magendzo (2001), aunque existe un discurso favorable a la incorporación de los derechos humanos en el currículum y en la enseñanza, a veces las prácticas docentes contradicen ese discurso. Un ejemplo de esto es cuando la dinámica escolar es autoritaria o las clases se centran en la memorización sin problematizar ni recuperar la voz de los y las estudiantes.

En este contexto, para lograr que una Educación en Derechos Humanos sea crítica, es importante que los y las agentes educativos no actúen con neutralidad. Esto significa que no deben presentar las posturas e interpretaciones de distintos sujetos o grupos como si fueran equivalentes o carentes de implicancias ideológicas y políticas. Un ejemplo claro es el tratamiento de la última dictadura cívico-militar en Argentina. Presentarla como una guerra entre dos bandos (la “teoría de los dos demonios”) supone negar la violación de derechos humanos por parte del Estado e igualar su rol y responsabilidad con los de otros sectores de la sociedad civil, que son desiguales en términos de poder, legitimidad y uso de la fuerza, entre otros aspectos. Introducir esta lectura como una interpretación más oculta el papel político de los y las educadores al adherir o no a estas interpretaciones. Esto resalta la importancia de explicitar los posicionamientos políticos, ideológicos y conceptuales y argumentar las lecturas de los y las agentes, evidenciando que los discursos que sostienen no son equivalentes a la verdad ni objetivos, sino que están situados y anclados en determinadas miradas sobre el mundo.

Por ello, los y las agentes educativos que promueven una enseñanza de los derechos humanos no solo deben tener ideas claras o conocimientos teóricos sobre el tema, sino que es fundamental cumplir con una serie de condiciones indispensables. Entre estas condiciones se incluyen: sentirse afectivamente convencidos/as de la decisiva utilidad de los derechos humanos para la construcción de una sociedad más humana; comprometerse afectivamente tanto con el proyecto de sociedad que se quiere construir como con las personas con las que trabajan; creer en su capacidad de impacto transformador en las vidas de las personas; y tener fe en que todos los seres humanos, hasta el último día de sus vidas, pueden cambiar y ser mejores personas, mejores sujetos, mejores humanos. Los y las educadores deben revisar a fondo sus

pensamientos, sentimientos y actitudes, desarrollando la capacidad de mirarse a sí mismos/as críticamente y estando dispuestos/as a cambiar aquellos aspectos que han asimilado en su propio proceso de formación y vida y que representan un obstáculo no sólo para su propio desarrollo integral, sino también para el desarrollo de las personas que las rodean y con las que trabajan.

Referencias Bibliográficas

- Beck, U. (1997). *Políticas ecológicas en la edad del riesgo. Antídotos. La irresponsabilidad organizada*. Editorial El Roure.
- Beck, U; Giddens, A., y Lash, S. (2008). *Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Universidad.
- Gentili, P. (2011). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina. En *Pedagogía de la Igualdad*. Siglo XXI Editores.
- Giddens, A (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/giddens-la-constitucic3b3n-de-la-sociedad.pdf>
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Paidós.
- Giddens, A. (2004). *La transformación de la intimidad*. Catedra.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. <http://www.centroalerta.cl/wp-content/uploads/2011/09/22-Los-profesores-como-intelectuales-transformativos-Giroux.pdf>
- Goffman, E. (1996). *Espressione e identità. Gioco, ruol, teatralita*. Il Mulino.
- Magendzo, A. (2001). *La pedagogía de los derechos humanos*. <http://www.elsolardelasartes.com.ar/pdf/716.pdf>
- Manoni, F., Caceres, E., y Aguirre, J. (2020). Análisis de micropolíticas en

la Institución educativa desde aportes de Foucault: lo normal y lo anormal. Saberes Y prácticas. *Revista De Filosofía Y Educación*, 5(2), 1–19. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/4129>

Rodino, A. M. (s/f). *Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas*. http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/rodino_educacion_vida_democracia_metodologia.pdf