

ΣΟΦΙΑ—SOPHIA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.778>

**Educación de calidad desde la perspectiva de los
derechos humanos**

**Quality education from the perspective of human
rights**

**Educação de qualidade na perspectiva dos direitos
humanos**

Eduardo Areiza Lozano

Trabajador Social
Mag. Educación Popular y Desarrollo Comunitario
Profesor Universidad del Valle - Sede Pacífico
Buenaventura. eduardo.areiza@correounivalle.edu.co

Información del artículo

Recibido: Noviembre 09 de 2017

Revisado: Enero 28 de 2018

Aceptado: Junio 30 de 2018

Cómo citar:

Areiza, E. (2018) Educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos. *Sophia*, 14 (2), 15-23.



ISSN (electrónico): 2346-0806 ISSN (impreso): 1794-8932

Resumen

Este artículo aporta una reflexión sobre el sentido ético-político de la educación desde el enfoque de los derechos humanos. Con tal propósito, en un primer momento se precisan los mínimos éticos de la educación desde esta perspectiva y seguidamente se hace un análisis comparativo del modelo pedagógico tradicional (bancario) y el liberador (concientizador) en relación con el reconocimiento y afirmación de la dignidad humana. Bajo la definición de la educación como derecho social y proceso que debe apuntar a la formación y consolidación de las personas como sujetos de derechos, en definitiva, en este artículo se plantea que la educación de calidad se centra en la formación de una ciudadanía activa, crítica y emancipatoria, cuyo propósito es realzar la dignidad humana.

Palabras clave: Calidad, dignidad humana, derechos humanos, educación, modelo pedagógico.

Abstract

This article provides a reflection on the ethical-political sense of education from the perspective of human rights. For this purpose, there are initially established the ethical minimums of education from this perspective; then, it is made a comparative analysis of the traditional pedagogical model (the banking one) and the liberator model (awareness creator) in relation to the recognition and affirmation of human dignity. Under the definition of education as a social right and a process that should aim at the formation and consolidation of people as subjects of rights; in short, this article proposes that quality education be focused on the formation of an active citizenship, critical and emancipatory, whose purpose is to enhance human dignity.

Keywords: Quality, human dignity, human rights, education, pedagogical model.

Resumo

Este artigo fornece uma reflexão sobre o sentido ético-político da educação a partir da perspectiva dos direitos humanos. Para tanto, inicialmente são necessários os mínimos princípios éticos da educação a partir dessa perspectiva para posteriormente fazer uma análise comparativa do modelo pedagógico tradicional (bancário) e do libertador (conscientizador) em relação ao reconhecimento e afirmação da dignidade humana. Sob a definição de educação como um direito social e um processo que deve visar à formação e consolidação de pessoas como sujeitos de direitos, definitivamente, este artigo propõe que a educação de qualidade esteja enfocada na formação de uma cidadania ativa, crítica e emancipatória, cujo propósito seja aumentar a dignidade humana.

Palavras-chave: Qualidade, dignidade humana, direitos humanos, educação, modelo pedagógico.

Introducción

La educación es un derecho social consignado en los principales tratados internacionales de los derechos humanos y en casi todas las constituciones políticas de los países del mundo; como tal, su finalidad esencial debe ser potenciar la dignidad humana y contribuir a la formación de las personas como sujetos de derecho. Desde esta perspectiva, dichos fines se constituyen en el marco conceptual y político de referencia para la valoración de la calidad educativa. Una educación en dirección contraria, además de erosionar la dignidad de las personas, violenta el ejercicio y realización del derecho mismo a la educación. Esta tesis tiene su respaldo en la comprensión del sentido más profundo de la educación, consignado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual establece que:

[...] la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, además de favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (artículo 26, numeral 2).

En este artículo la calidad de la educación se asume como una serie de experiencias y acciones pedagógico-formativas que promueven el reconocimiento y la autoafirmación de la dignidad humana: por lo tanto, tiene como objetivo la dignificación de la vida de las personas y la realización de lo humano, la autonomía y la libertad. Esta concepción de la calidad de la educación escapa del marco que impone la tecnocracia e ingeniería social educativa que la define y evalúa desde el campo de la eficiencia, la eficacia y los resultados conforme a un sistema de indicadores de funcionamiento y aprobación de pruebas estandarizadas de conocimiento.

A partir de ese marco explicativo, en este artículo, inicialmente, se condensan algunos aspectos del sentido ético-político de la educación centrada en los derechos humanos; seguidamente, se aportan elementos claves de los modelos pedagógicos tradicional (o bancario) y liberador sustentados por Paulo Freire, ubicando cómo y por qué el primero menoscaba la dignidad humana mientras el segundo contribuye a su afirmación; y finalmente, se describen algunas cuestiones ético-pedagógicas de la educación en derechos humanos.

Derechos humanos y educación: sentido ético-político

Para analizar el sentido ético-político (finalidad) de la educación desde el campo y perspectiva de los derechos

humanos, es necesario y pertinente advertir que el soporte moral de estos es la exaltación de la dignidad de las personas, la cual corresponde al valor intrínseco que tienen todas ellas por su condición de seres humanos, independientemente de las diferencias de raza, nacionalidad, sexo, status, etc. (Papachini, 1998); lo que quiere decir que todo propósito de promoción, respeto, garantía, protección de los derechos humanos y política de igualdad social exige el reconocimiento de igual dignidad a todas las personas. Respecto a ello, Nussbaum (2016) sostiene que: “Hemos visto que la idea de la dignidad se formula desde el primer momento en términos de igualdad: lo que exige reconocimiento es la igual dignidad de los seres humanos” (p.190).

Por dicha razón, desde la filosofía de los derechos humanos, toda acción o intervención educativa será de calidad en la medida que se oriente a realzar la dignidad humana y a fortalecer la vida de las personas como seres dignos; dignidad que, tal como se mencionó anteriormente, es la base y fundamento de los derechos humanos y el valor intrínseco de todo individuo. Igualmente, es pertinente precisar que una educación de calidad desde el campo de los derechos humanos es una educación humanizadora, en tanto se sustenta y resalta la preeminencia de la dignidad humana. En coherencia con lo anterior, Mújica (2006) plantea:

La concepción central de una educación de este tipo será necesariamente una concepción humanizadora porque lo que busca es recuperar y afirmar a la persona y el respeto a su dignidad. Sólo la persona es sujeto de derechos, autor de su propia realización y quien decide su vida personal y social (p. 5).

Con base en los aportes de la pedagogía de la liberación y de la sociología crítica de la educación, es posible señalar en primer lugar que no toda intervención educativa -ya sea formal o popular- se soporta en una concepción humanizadora porque para lograrlo tendría que tener el propósito explícito de afirmar la dignidad, respetar las personas como seres dignos y promoverlos como sujetos de derecho; es decir, tendría que desarrollarse desde la perspectiva de los derechos humanos. A continuación, se analiza el sentido y los alcances de una apuesta educativa con tal objetivo resaltando sus mínimos éticos.

Mínimos éticos en la educación desde la perspectiva de los derechos humanos

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación nos plantea el reto de potenciar los tres mínimos éticos indispensables para lograr una verdadera realización humana y de lo humano, como son: la dignidad, la autonomía y la libertad. La dignidad, porque, como se dijo, se sustenta en el reconocimiento de nuestro valor intrínseco inherente a nuestra condición

humana, el cual nos configura como un fin en sí mismo sin precio ni valor relativo.

Por su parte, la autonomía es esencial para la completitud de las personas, ya que solo mediante esta es posible poner límites a ciertas situaciones que pueden menguar el valor intrínseco de los seres humanos. Aunque respecto a ella existe una basta y profunda discusión filosófica y pragmática que aquí no se abordará, se asume que la autonomía es la facultad y conciencia que tienen las personas para establecer sus propias leyes, tomar sus propias decisiones y elegir las soluciones y caminos que mejor consideren, respetando los ideales y las decisiones de autorrealización de los demás, a efecto de no violentarlos.

Finalmente, la libertad para la realización humana está fundamentada en dos nociones: una positiva y otra negativa. Sen (2000) esclarece estas nociones cuando define que la libertad positiva está referida a la libertad de hacer algo (libertad de agencia); en otras palabras, es poder tomar las decisiones sobre lo que se desea, del estilo de vida que se prefiere vivir con arreglo a los propios planes, propósitos, proyectos y deseos, para lo cual es indispensable disfrutar de capacidades, funcionamientos, opciones y oportunidades sociales. Por otro lado, la noción negativa de la libertad se entiende desde el punto de vista que las personas estén libres de privaciones, emancipados de limitaciones o de imposiciones que sobrevengan de otras personas o del Estado mismo y sus instituciones. Sen (2000) ilustra estas tipologías de libertad con el siguiente ejemplo:

Si no tuviera la posibilidad de pasear libremente por el parque porque soy minusválido esto iría en contra de mi libertad positiva, pero no existiría ningún rastro de violación de mi libertad negativa. Por otra parte, si no puedo pasear por el parque no porque sea minusválido, sino porque me asaltarían unos criminales, ahí sí hubiera una violación de mi libertad negativa (y no solo de mi libertad positiva) (p. 37).

Así, es pertinente entender que hablar de educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos exige potenciar los mínimos éticos antes planteados, en tanto estos son aspectos medulares de todo proyecto educativo que pretenda exaltar realmente la dignidad humana y fortalecer las condiciones de vida digna de las personas. En esa medida, deben ser pilares del modelo pedagógico que se desarrolle y el basamento de la pedagogía liberadora como propuesta alternativa al tradicional, en el que no se evidencian dichos mínimos éticos. Veamos las razones de esta afirmación.

Modelos pedagógicos educativos y fortalecimiento de la dignidad humana

Desde los aportes de la nueva sociología al análisis del fenómeno educativo, a continuación, se hace una aproximación conceptual de los modelos educativos tradicional y liberador.

Para la teoría educativa tradicional, las escuelas son centros de instrucción que forman y promueven el ascenso social de la gente, desconociendo que de fondo son más que eso. Según (Giroux, 1990), son espacios culturales y políticos donde se transmite la ideología, se forma la fuerza de trabajo y se crea en la gente la conciencia acrítica e ingenua que demanda el sistema capitalista para su reproducción en todos sus frentes (económico, social, político y cultural).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como el consumo de conocimientos que se transmiten y las escuelas como espacios instruccionales, donde se reproducen los valores de la cultura dominante y se promueve el aprendizaje de habilidades y competencias para operar eficazmente dentro la sociedad. Esta práctica educativa se centra en preparar a los estudiantes especialmente para el mercado laboral y, de la misma manera, para la subordinación al modelo cultural imperante. Con relación a este modelo, Giroux (1998) precisa:

La ideología que guía el punto de vista dominante de educación en los Estados Unidos es relativamente conservadora o se interesa, en primer lugar, en preguntas relacionadas con el cómo hacer, y rara vez cuestiona la relación entre conocimiento y poder, o entre cultura y política. En realidad, la cultura es frecuentemente reducida a un artefacto que da cuerpo a los valores de los grupos dominantes; un almacén de fechas, nombres y eventos a ser registrados y grabados en la memoria para un futuro examen (p.80).

De este modo opera la escuela tradicional y se desarrolla el modelo pedagógico que Freire (2011) denomina bancario y cuyas principales características resume finamente Gordillo (2011), quien plantea que se trata de un paradigma narrativo-contemplativo en el que los estudiantes son simples receptores de información y el profesor el (re)transmisor y evaluador de su aprendizaje; además, en este paradigma el currículo se cristaliza disciplinariamente predominando lo epistémico como valor de cambio, donde la relación educativa es marcadamente institucional, lineal, unidireccional y centrada en la enseñanza.

En dicho paradigma el maestro es el único portador del conocimiento y del saber; mientras que los estudiantes son la caja de depósito y resonancia de los mismos,

que reciben como único y verdadero sin posibilidades de controvertirlo. En esta lógica, el proceso educativo gira en torno al maestro como eje central; como tal, este tiene la potestad de decidir y prescribir sobre los contenidos que se imparten que, entre otras cosas, en casi todos los casos proviene de las instancias más altas de decisión del sistema educativo. Adicionalmente, en este modelo, el maestro tiene el poder de disciplinar y educar; por su parte, los estudiantes tienen la obligación de acatar las prescripciones y normas que él impone y de escuchar silenciosamente como meros receptores, teniendo que reproducir cabalmente los conocimientos y saberes impartidos por el profesor.

En dicho contexto, el método de trabajo desde esta perspectiva es expositivo y magistral. Básicamente, su objetivo es lograr que los estudiantes acumulen información, conocimientos y saberes sobre los que se evalúa y califica su aprendizaje. En esa medida, la escuela, como institución social eminentemente de la reproducción social y cultural, es la encargada de transmitir los contenidos, saberes y valores sociales tradicionalmente aceptados (Moreno, 2003); Desde esta perspectiva el papel de la escuela se circunscribe a la adaptación de los diferentes grupos a la sociedad (Giroux 1998).

Otros elementos de este modelo educativo bancario que son determinantes para afianzar las relaciones verticales y de poder que en este se dan, son: el silenciamiento de la voz y la negación de la participación de los estudiantes, como también el desconocimiento y la invisibilización de sus historias de vida y la reproducción de sus condiciones de existencia como clase social relegada con pocas expectativas, a quienes se les proporciona conocimientos limitados y poco relevantes para sus vidas y desarrollo como sujetos sociales y políticos (Giroux, 1998).

Sobre la base de lo expuesto, cabe afirmar que las características y prácticas propias del modelo tradicional de la educación menoscaban y limitan la dignidad, la autonomía y la libertad de los estudiantes, toda vez que los cosifica e instrumentaliza, haciéndolos seres sometidos y subordinados; en palabras de Freire (2001), seres oprimidos, incapaces de actuar como sujetos de juicio político, es decir, como ciudadanos activos, entendiendo que: “Desde el punto de vista del actor, el juicio es la facultad del ciudadano que decide cómo actuar en la esfera pública” (Bárcena, 1997: 236). En este mismo sentido, el modelo educativo en análisis es contrario a la pedagogía freireriana: “De la ‘gentificación’, de la ‘gentitud’ [que] apunta a formar buenas personas y no solamente especialistas” (Freire, 2008: 72). En resumen, este modelo va en contravía del proceso de dignificación de la vida de las personas, en tanto que “El reconocimiento de la dignidad humana exige no instrumentalizar a las personas ni dañarles” (Cortina, 2006:18); que es exactamente lo que, de hecho, provoca el modelo pedagógico bancario.

Finalmente, con base en lo expuesto es pertinente precisar que el modelo de educación bancaria limita en gran medida la condición plena del ser humano, su facultad de transformar el mundo, su capacidad de producir conocimientos auténticos y su poder de actuar reflexivamente con total independencia (Freire, 1985). Asimismo, se debe resaltar que este modelo se sustenta en una práctica educativa de extensión, es decir, de transmisión de un mundo cultural de un sujeto activo (quien extiende o transfiere) a un sujeto pasivo (quien recibe), lo que se traduce en un proceso de invasión cultural con todas las implicaciones negativas subjetivas y objetivas que esto representa para quien es invadido.

Porsu parte, la educación liberadora es problematizadora, concientizadora y de hecho humanista y humanizadora. En esencia, esta perspectiva busca la profundización de la toma de conciencia del hombre sobre su realidad, bajo la exaltación de su condición de sujeto activo de su propia vida y existencia.

Para Freire (2005), la educación liberadora combate el propósito esencial de la educación bancaria que es adormecer y manipular la conciencia de las personas. La educación liberadora rompe con el carácter acrítico, impositivo, vertical y de creación de falsa conciencia, características propias de la educación tradicional. Esencialmente, la educación liberadora promueve que los educandos analicen y comprendan críticamente la realidad, toda vez que tiene el propósito de romper con la domesticación, manipulación y las dicotomías educador-educando y sujeto-objeto que es esencial en la educación bancaria, dando paso a una relación horizontal y dialógica entre el educador-educando donde ambos se asumen sujetos cognoscentes; esta relación es la que fundamenta su afirmación: “Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2011:61).

Bajo ese mismo precepto, en la educación liberadora se problematiza la relación hombre-mundo y se promueve la postura crítica frente a la realidad social que mediatiza a los sujetos; con esto se busca que ellos se hagan conscientes de las relaciones sociales y de poder que determinan tal realidad y asuman el papel de actores de su propia vida y de los procesos de transformación social necesarios para la dignificación humana y de la vida.

Dentro de la racionalidad epistemológica de la educación liberadora, el conocimiento se construye a partir de la investigación, el análisis y la comprensión de realidades y contextos sociales específicos; toda vez que el conocimiento es concebido como un fenómeno humano, social, histórico y contextual, que se construye mediante una pedagogía de coparticipación y diálogo de saberes entre el educador-educando y

educando-educador como sujetos cognoscentes. Así lo afirma Freire:

En esencia, una de las diferencias radicales entre la educación entendida como una tarea dominante y deshumanizadora y la educación entendida como tarea humanista y liberadora es que la primera es un puro acto de transferencia de conocimiento, mientras que la última constituye un acto de conocimiento (Freire, 1990:123).

Tal acto de conocimiento es de la realidad social que se sustenta en la pedagogía crítica, la cual tiene como propósito develar la injusticia, la desigualdad, la exclusión, la violación de los derechos humanos, la dominación, el sometimiento y las relaciones de poder que determinan dichas realidades. En ese sentido, el mismo Freire (1990) precisa: “La educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad” (p.116).

En síntesis y con fundamento en los elementos aportados acerca de la educación liberadora, es válido y esencial afirmar que una verdadera educación de calidad es humanista y humanizadora, concientizadora y movilizadora de los hombres como agentes de cambio social; es formadora de sujetos sociales y políticos que asumen el compromiso de construir una sociedad cada vez más incluyente, igualitaria y pacífica. Se trata de una práctica pedagógica que forma con conciencia crítica las relaciones, condiciones, situaciones que sojuzgan y menoscaban la dignidad humana promoviendo hacia su reivindicación y defensa. Precisamente, en el ámbito de la pedagogía crítica dicha educación es concientizadora y formadora del sujeto, donde los maestros legitiman la escuela como esfera pública, educando a los estudiantes como ciudadanos activos para el ejercicio de una ciudadanía emancipatoria, donde además los docentes se asumen como intelectuales comprometidos con la transformación de subjetividades y realidades sociales y (Giroux, 2012).

Justamente, el mismo Giroux (2012) caracteriza la forma de ciudadanía emancipatoria como acción que desde el lenguaje público se orienta a combatir las condiciones ideológicas y prácticas que fomentan modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginación a nivel de la sociedad; condiciones que normalmente se objetivan a través de formas sociales discriminatorias y opresivas a nivel racial, clasista y sexista. Para el autor, la ciudadanía emancipatoria se constituye en un nuevo movimiento de despertar social con el que se busca contribuir a crear nuevas relaciones sociales, que permitan ampliar y fortalecer las posibilidades de dignificar la vida humana.

Con base en lo expuesto, es pertinente aseverar que la educación de calidad es aquella que dignifica la vida humana y fortalece la vida de las personas como seres dignos. Respecto a esta perspectiva, Aguerro (2009) plantea:

Una educación de calidad, es esencial para el desarrollo de las personas como seres humanos sujetos de otros derechos humanos. Implica una oferta educativa que atienda las necesidades y aspiraciones sociales en general, y en especial aquellas de los grupos más desfavorecidos (p. 89).

El aporte de este autor ratifica la perspectiva de calidad educativa que se viene sustentando, articulándola a la construcción de una sociabilidad humana centrada en la búsqueda del bien común y colectivo.

En suma, con base en lo sustentado se puede afirmar que la educación de calidad es humanizadora, concientizadora, movilizadora, en tanto forma a las personas como agentes de su propio cambio, del cambio social, como sujetos de derecho y ciudadanos activos, y su fundamento es la pedagogía crítica. Desde este punto de vista educación de calidad es ante todo educación política para la dignificación de la vida humana, de los grupos sociales y de la sociedad en general.

Educación de calidad es educación política para la dignificación de la vida humana

La educación política es determinante para formar individuos, grupos, comunidades y sociedades capaces de participar en el debate de lo público, que reivindiquen su existencia, exijan y estén comprometidos con la defensa de los servicios y bienes públicos, por cuanto tienen como centro de lucha y atención posibilitar el bienestar colectivo. La educación política fomenta la formación de los ciudadanos, el ejercicio de la ciudadanía, la civilidad, la cohesión social y el sentido de pertenencia a la comunidad política, como también el juicio político, la democracia y la participación política sin el cual la vida humana quedaría incompleta (Bárcena, 1997).

Para Otálora (2010), la finalidad de la educación política es crear en los individuos habilidades y actitudes políticas críticas, que les permitan desarrollar una concepción del mundo y de la vida y tener un fundamento político como sustentáculo para participar en el espacio público; siendo esta, a su vez, constitutiva de los espacios y contextos democráticos. Para la autora, la educación política no se agota en la mera transmisión de información y conocimientos mediante actos o acciones discursivas y retóricas de persuasión o en el desarrollo de estrategias pedagógicas para una cultura cívica de ideales societales, haciendo a los estudiantes simples receptores de ellas; todo lo contrario, esta

educación se cristaliza de manera real cuando se logra cimentar en ellos actitudes favorables hacia lo público y hacia la acción y movilización social (es decir, para el ejercicio de la ciudadanía). Por esta razón, la misma autora afirma que la educación política y la ciudadanía resultan inextricablemente relacionadas, de manera que la una debe conducir a la otra o, más bien, deben reconstruirse de manera simultánea.

Dada esa relación, la educación política para la ciudadanía además de requerir el desarrollo de aprendizajes cognitivos, demanda ante todo la implementación de procesos prácticos y experienciales, que posibiliten crear y afianzar actitudes, habilidades sociales, competencias ciudadanas y valores cívicos necesarios para el oficio de manera activa. Hart (2005) denota la condición práxica del ejercicio de la ciudadanía, argumentando que el mismo no se impone sino que se construye, lo que significa que es un proceso social y político que requiere de una acción constante.

En tal sentido el mismo Hart (2005) plantea las habilidades y competencias requeridas para la práctica de la ciudadanía activa, los escenarios, los procesos socio-relacionales que este oficio implica y el juicio político que el mismo exige. Con relación a las habilidades y competencias, este autor argumenta:

Para que la persona sea un ciudadano activo, miembro efectivo de la sociedad, tiene que ser alguien seguro, confiado, reflexivo, pensante, considerado, conocedor y responsable. Esto supone desarrollar determinadas habilidades, un área de la que no conocemos lo suficiente y que se debe relacionar con otros asuntos. Entre estas están: participación, autorreflexión, autodeterminación, identificación y solución de problemas, discusión y toma de decisiones grupal. Si una persona no se siente bien consigo misma y con sus propias capacidades, no podrá desarrollarlas y afirmarse como ciudadano (Hart, 2005:58).

Con relación a los escenarios, los procesos socio-relacionales y el juicio político para el ejercicio de la ciudadanía, el autor precisa:

El área de las habilidades o competencias requiere estrategias para su construcción continua, tanto por los individuos como por los grupos, pues la ciudadanía no es algo que acontece en un dominio particular - el currículo escolar o el hogar, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en el que se encuentren los niños. Ya que se trata de ciudadanía activa, ellos deben practicarla y reflexionar. Se aprende a pensar sobre las propias acciones a fin de no actuar [...] precipitadamente; a actuar de acuerdo con los derechos propios y

con los de los demás; en colaboración con otros; a evaluar constantemente las propias acciones; a actuar de acuerdo con lo que se cree que está bien, y entonces de nuevo se reflexiona, ya no sólo por sí mismo sino con los otros. Es un proceso cada vez más complejo en el que se mezclan habilidades y responsabilidades. Por eso es que la ciudadanía activa es una nueva manera de pensar sobre el tema (Hart, 2005:58).

Dichas cualidades personales, habilidades y competencias para el oficio de la ciudadanía deben formarse y cultivarse en la escuela, en la familia y en todos los escenarios de la vida social, para que puedan afianzarse como forma cultural de vida a nivel personal y social.

En relación con los valores y la ética cívica que demanda el quehacer de la ciudadanía, Cortina (2001) argumenta que se debe educar fundamentalmente en torno al ejercicio de la libertad y la cimentación social de los valores de la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo. Para la autora, la libertad es interpretada como el señorío de sí misma, es decir, el ser dueño de las propias decisiones y acciones que, para ella, se expresa en la libertad como participación, independencia y autonomía.

La perspectiva de educación política que se viene sustentando es resumida por Bárcena (1997), en los siguientes términos:

Toda educación cívico-política plantea forzamente problemas de conciencia. Y para salvar la independencia de ésta la educación debe formar la conciencia crítica, la capacidad de reflexión y el pensamiento independiente. [...] La educación encierra un tesoro, la enseñanza en general debe ser; por tanto, un proceso de formación del juicio (p. 80).

El juicio que refiere el autor es de orden racional y político y, por el sentido que le atribuye a la educación cívico-política, se asume como la capacidad de juzgar, actuar éticamente y de manera sensible como ciudadanos; asimismo, abarca la apreciación que se tenga de la realidad y de los cambios sociales y políticos que se dan en la sociedad.

Las precisiones realizadas acerca de la educación, la participación y la construcción del juicio político, dan claridad sobre lo sustancial que son estos procesos para realzar la dignidad humana y para un proceso educativo con enfoque en derechos humanos. Dichos procesos son vitales para la formación del sujeto político, así como para su existencia y el ejercicio que les compete.

Educación en derechos humanos, cuestiones éticas y pedagógicas

La literatura acerca de la educación en derechos humanos enseña que la misma trasciende la mera transmisión de información. Se trata de una educación centrada en la persona, en la defensa de la vida y de la vida digna, humanizadora, liberadora; formadora de sujetos sociales, políticos y autónomos, capaces de pensar, actuar, decidir y asumir el control de su propio destino y aportar a la construcción del destino colectivo. Es una educación que produce aprendizajes significativos para la defensa de la vida digna, que toca la integralidad de las personas: lo cognitivo, lo corporal y los sentimientos; es vivencial, individual y social; forma y favorece la participación, la democracia y el ejercicio activo y social de la ciudadanía para reivindicar el disfrute de la vida en condiciones dignas.

El sentido ético-político de la educación en derechos humanos tiene total correspondencia con los propósitos de la educación liberadora, concerniente a despertar la conciencia de los sujetos sobre los problemas estructurales de la sociedad; además, sustancialmente concierne a un proceso de educación política. Así lo afirma Magendzo (2011):

La educación en derechos humanos es educación ético-política. Se propone ligar a la educación con los grandes problemas que enfrenta la sociedad como son nuestras democracias frágiles e inestables, la pobreza, la injusticia social, el fenómeno de la violencia, la cultura de la impunidad y la corrupción, la discriminación y la intolerancia, etc. (p. 3).

En la educación liberadora dicho despertar de conciencia se da mediante el diálogo entre los actores del proceso educativo: educador-educando, que se problematizan y, a la vez, se concientizan mutuamente. El diálogo y la dialogicidad en los procesos educativos liberadores son elementos claves a diferencia de la educación bancaria que se centra en:

Atiborrar de información a los estudiantes para los exámenes estandarizados que se toman a nivel nacional, [...] los alumnos [permanecen] sentados en pupitres sin hacer nada mientras los docentes y los libros de texto le presentan material para asimilar de manera acrítica (Nussbaum, 2014: 40-41)

En línea con todo lo expuesto, concierne precisar que la educación en derechos humanos tiene los siguientes alcances de orden ético-político: promover el respeto y la defensa de la vida y de la dignidad humana, como también configurar la identidad personal y cultural de las personas como ciudadanos reflexivos y críticos con capacidad de participar en la construcción de

la convivencia social como acto de responsabilidad social, bajo el respeto a los derechos humanos a modo de principio rector. Es una educación que inculca los grandes valores sociales, actitudes, conductas y comportamientos como son: respeto a la persona, la solidaridad, la defensa de la justicia, la libertad, la igualdad, la tolerancia, la participación como modo de vida y el compromiso con la construcción de la democracia real.

De igual forma, es de vital importancia señalar que el fundamento de una verdadera educación en derechos humanos es la formación de las personas como sujetos de derechos desde procesos y prácticas pedagógicas y sociales reales que afiancen los conocimientos, habilidades y competencias ciudadanas que dicha condición demanda y exige. En línea con lo que plantea Magendzo (2011), el sujeto de derecho es aquel capaz de hacer uso de su libertad, respetando a los demás; un sujeto de derecho es la persona con el conocimiento y apropiación de los derechos fundamentales que no sólo los reivindica, también exige su protección y garantía, los defiende en su favor y en el de los demás.

Conclusiones

El planteamiento realizado de la educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos permitió ubicar la centralidad que tiene la exaltación de la dignidad humana como propósito educativo fundamental en los procesos de esta naturaleza. A partir de la misma, se ha argumentado cómo y por qué el modelo pedagógico tradicional-bancario, por su intencionalidad de manipulación y cosificación de las personas, es contrario a la formación de las personas como sujetos de derechos

Fundamentalmente, el análisis realizado permite precisar que la calidad educativa desde la perspectiva de los derechos humanos es educación humanista y humanizadora, concientizadora, movilizadora y formadora de las personas como sujetos de derecho y agentes de su propio cambio y del cambio social; así como también es educación crítica y educación para la ciudadanía.

De igual forma, se esclarece que la educación de calidad debe ser necesariamente educación política, que forme a las personas como sujetos de derecho para el ejercicio de una ciudadanía activa, social y emancipatoria, la cual permita combatir las condiciones ideológicas y prácticas opresivas; dando lugar a un movimiento de despertar social para contribuir a crear nuevas relaciones sociales que contribuyan a la dignificación de la vida humana.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. En Ministerio

- de Educación Pública, Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad y Departamento de Evaluación de la Calidad. *Antología de calidad* (pp. 18-34). Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Departamento de Evaluación de la Calidad. Recuperado de http://www.dgec.mep.go.cr/sites/all/files/dgec_mep_go_cr/documentos/antologia_de_calidad_segunda_edicion_2009.pdf
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, España: Paidós.
- Cortina, A. (2006). Ética de las biotecnologías (Genética) ¿Un miedo justo y feliz? En *Taula*, (40), 15-28. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Taula/issue/view/15935/showToc>
- Hart, R. (2001). Espacios para la construcción de la ciudadanía. “La ciudadanía no se impone, se construye”. En Arcudi, L., Bermúdez, A., Borrero, C., Bravo, A., Brion-Meisels, S., Castilleja, P., Chauz, E., ...Wray, D. *Comprensiones de ciudadanía. Veintitres expertos conversan sobre construir ciudadanía y aprender a entenderse* (57-68). Bogotá: Transversales Magisterio.
- Freire, P. (1985). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del*
- Giroux, H. A. (1998). Las políticas de educación y cultura. En Giroux, H. y McLaren, P. *Sociedad, cultura y educación* (79-86). España: Niño y Dávila Editores.
- Giroux, H. A. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Gordillo, M.M. (2011). Ciencia, tecnología y participación ciudadana. En Toro, B. y Tallone, A. *Educación, valores y ciudadanía* (41-58). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Magendzo, A (2011). Educar en Derechos Humanos: Si no los educadores quién, y si no es ahora cuándo? Recuperado en: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Magendzo-Abraham-Educacion-en-derechos-humanos.-Si-no-los-educadores-qui%C3%A9n-y-si-no-es-ahora->
- Moreno. H. (2003). *ABC modelos educativos-pedagógicos y didácticos*, volumen I. Bogotá- Colombia: Géminis Ltda.
- Mujica, R. M (2006). *Metodologías de Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de: http://dhnet.org.br/educar/1congresso/075_congresso_rosa_maria_mujica.pdf
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá, Colombia: Katz Discusiones.
- Nussbaum, M. (2016). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Bogotá, Colombia: Paidós
- Otálora, A.B. (2010). El sentido de la educación política: juicio moral, ciudadanía y deliberación. En *Actualidades Pedagógicas*, (55), 99-108. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/881/789>
- Papachini, A. (1998). *Los derechos humanos a través de la historia*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/issue/view/1616> (22/12/2016)
- Sen, A. (2000). *La libertad individual como compromiso social*. Quito, Ecuador: Abya - Yala.