

La Ilustración europea y sus aportes a la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos*

**EUROPEAN ENLIGHTENMENT AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE FOUNDATION OF
THE PHILOSOPHY OF HUMAN RIGHTS EDUCATION**

**L'ILLUSTRATION EUROPEENNE ET SES CONTRIBUTIONS A LA FONDATION
PHILOSOPHIQUE DE L'EDUCATION EN DROITS DE L'HOMME**

Recibido: 30 de octubre de 2011 • Aprobado: 30 de abril de 2012

Edwin Mauricio Cortés Sánchez**

Luis Parmenio Corredor Velandia***

Fáiber Cortés Sánchez****

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Fue realizado en la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Es producto de la línea de investigación "Educación y Derechos Humanos".

** Doctorando en Educación, Universidad de La Salle, San José de Costa Rica. Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de La Salle (Colombia). Docente investigador de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: mauriciocortes@ustadistancia.edu.co

*** Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Especialista en Educación Superior a Distancia y licenciado en Matemáticas y Física, Universidad de Cundinamarca. Docente de la Universidad de Cundinamarca y de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: lupacove@gmail.com

**** Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Matemáticas y Física, Universidad de Cundinamarca. Docente de la Universidad de Cundinamarca y coordinador del Colegio Departamental del municipio de Jerusalén (Cundinamarca). Correo electrónico: faytagoras@gmail.com.

Resumen

La Ilustración europea, a través de las ideas de sus más representativos autores, permite rastrear la fundamentación filosófica para lo que hoy se vive como exigencia y vinculante condición del derecho a la educación en derechos humanos. Tal fue la pretensión de la presente investigación, que indagó por los aportes del pensamiento de los autores de la época, dada su importancia en la transformación y reconocimiento de los derechos, la política y la educación. Para esta labor se aproximan las ideas de la Ilustración inglesa, francesa y alemana, destacando cada uno de los autores que, leídos y comentados, sirvieron de base para la discusión de sus ideas en el debate actual sobre la educación en derechos humanos.

Palabras clave

Ilustración europea, derechos humanos, fundamentación filosófica de los derechos humanos, educación en derechos humanos.

Abstract

European Enlightenment, through the ideas of its most representative writers, allows us to make inquiries about the philosophical foundation for what is currently considered a requirement and compulsory condition of the right to education in human rights. This research project was so ambitious, it inquired about thought contributions by the authors from that time, due to their importance with regard to changing and recognizing rights, politics and education. For this task, ideas having to do with the English, French and German Enlightenment are approached, highlighting each of the authors who, after being read and commented, were a basis for discussing their ideas in the current debate regarding human rights education.

Keywords

European Enlightenment, human rights, philosophical foundation of human rights, human rights education.

Résumé

L'illustration européenne, à travers les idées de ses auteurs les plus représentatifs, permet de suivre la fondation philosophique pour ce qui est perçu aujourd'hui comme exigence et condition sine qua non du droit à l'éducation en droits de l'homme. Cette recherche a enquêté outre l'idée précédente, sur les contributions de la pensée des auteurs de l'époque, du fait de leur importance dans la transformation et la reconnaissance des droits, la politique et l'éducation. Pour atteindre ce but il a été nécessaire de revenir sur les idées de l'illustration anglaise, française et allemande, en mettant en exergue chacun des auteurs qui, une fois lus et commentés, ont servi de soutien et de base pour la discussion de leurs idées lors du débat actuel portant sur l'éducation en droits de l'homme.

Mots-clés

Illustration européenne, droits de l'homme, fondation philosophique des droits de l'homme, éducation en droits de l'homme.

Introducción

La fundamentación filosófica de los derechos humanos y, en este caso, el derecho a la educación en derechos humanos pueden sustentarse desde la influencia de la Ilustración europea, cuyos aportes denotan transformaciones en la manera de concebir al mundo y al hombre. En el primer caso, porque la razón instaurada para la explicación de los fenómenos supera las explicaciones míticas, poéticas o de otra naturaleza o fuente distinta a la razón humana; en el segundo caso, porque el hombre toma una posición primordial como centro de las reflexiones y del acontecer de la ciencia, la filosofía y, en especial, el derecho. En la modernidad se predica la libertad como derecho originario (Bourgeois, 2003, p. 16), y las jerarquías para la administración del poder se debaten frente a la distribución de las funciones (Locke, 1959, [1689]; Montesquieu, 1995, [1748]). Esta situación conlleva una transformación que la historia de Occidente¹ presenció con los acontecimientos de la Revolución francesa y con la instauración –además de la respectiva positivización en la escritura– de un catálogo de derechos conocido como la Declaración de los Derechos del Hombre en 1789.

Los derechos humanos no tendrían una existencia positiva como norma en discusiones premodernas si se defendiera la tesis de Guy Haarscher en *Philosophie des droits de l'homme*:

Para que los derechos humanos posean un significado preciso (para que la defensa de las libertades sea efectiva y no caiga en la fraseología hueca, refugio confortable de todos los despotismos ávidos de proclamar lo que evitarán practicar, no comprometiéndose a gran cosa con sus formulaciones vagas), son necesarias cuatro condiciones: un titular que pueda acreditar su

condición, un objeto que suministre un contenido al derecho, una oponibilidad que permita al titular hacer valer su derecho ante la correspondiente instancia y una sanción organizada. Sin estos cuatro elementos no se puede hablar de derechos en el sentido estricto de la palabra ni, por consiguiente, de derechos del hombre (citado en Ara Pinilla, 1994, p. 135).

Se trata de una defensa del positivismo jurídico (iuspositivismo) que pone por criterio, para la validez de las normas, que estén escritas para identificar allí al titular, al objeto y a los respectivos procedimientos para la oponibilidad y sanción. En ese orden de ideas, los

derechos humanos se constituyen válidamente a partir de sus antecedentes convertidos en texto durante la modernidad, y en este contexto se restringe su noción porque en ella se configura la “individualidad” de los sujetos a los cuales los derechos se reivindican (Cortés, 2007, p. 344).

Los elementos para el reconocimiento e instauración de los derechos predicables, atribuibles y con efectos de oponibilidad comenzaron con las revoluciones: Revolución inglesa en 1689, Independencia de los Estados Unidos en 1776, Revolución francesa en 1789. Todas ellas incorporan textos legales para garantizar la libertad humana.

Así, para el presente estudio, en aras de la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos, se vuelve sobre la época y los países europeos en donde la Ilustración tuvo su origen y desarrollo durante el siglo XVIII, a saber: Francia, Alemania e Inglaterra; sin embargo, esta adscripción a una geografía no significa adhesión a un territorio para la filosofía. Lo territorial no limita los conceptos de la filosofía, sino que esta trasciende posiciones geográficas, esto es, el lugar de la filosofía es el concepto, allí está su territorio. Por ello, la lectura de fundamentación que vuelve sobre la Ilustración, su época y geografía encuentra en ello el “plano de inmanencia”, y nosotros hoy tenemos los “conceptos”. En esta discusión se

1 Es importante aclarar que el énfasis de la racionalidad que propugna el ideario de la Ilustración solamente es válido para el mundo occidental, puesto que hay latitudes en donde el distanciamiento de la religión y la política –secularización– aún no se da; sucede lo mismo con el tema del reconocimiento de los derechos y los logros de la política que se arroja la Ilustración.

retoman las ideas de Deleuze y Guattari (2001), quienes discurrían sobre el pensamiento griego:

Los griegos [...] dominaban el plano de inmanencia que construían desbordantes de entusiasmo y arrebatados, pero tenían que buscar con qué conceptos llenarlo, para no caer de nuevo en las figuras de Oriente; mientras que nosotros tenemos conceptos, creemos tenerlos, tras tantos siglos de pensamiento occidental, pero no sabemos muy bien dónde ponerlos, porque carecemos de auténtico plano [...] Resumiendo, en su forma pretérita, el concepto es lo que todavía no estaba. Nosotros, actualmente, tenemos los conceptos, pero los griegos todavía no los tenían; ellos tenían el plano, que nosotros ya no tenemos. Por este motivo, los griegos de Platón contemplan el concepto como algo que está todavía muy lejos y muy arriba, mientras que nosotros tenemos el concepto, lo tenemos en la mente de forma innata, basta con reflexionar (p. 102).

En el presente trabajo no se trata de los griegos, sino de la Ilustración europea. Lo afirmado permite que la discusión de los resultados muestre cómo las ideas ilustradas se desterritorializan y superan las barreras temporales, para seguir siendo influyentes en contextos contemporáneos. Por tal razón, la primera parte del estudio se basó en una lectura de carácter genético y cronológico del desarrollo de las categorías de análisis y de sus relaciones en cada periodo y pensador ilustrado representativo; luego se muestra el desarrollo de estas ideas ilustradas en el actual debate sobre la educación en derechos humanos.

Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos, aportados por los autores ilustrados, reconocen la naturaleza misma del hombre, su constitución como ser racional y libre, más allá del Estado, de las legislaciones positivas, de regímenes despóticos y absolutistas, en los que la voluntad de los gobernantes conforma la suprema ley, y los gobernados no hacen otra cosa que obedecer. Por tanto, el presente estudio se centró en las ideas sobre la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos en los países

europeos donde la Ilustración tuvo su origen y desarrollo durante el siglo XVIII, para superar precisamente la forma absolutista de Estado. No se trata, entonces, de un trabajo más sobre los derechos humanos en la época ilustrada, sino de un estudio sobre el desarrollo del derecho a la educación en derechos humanos.

Tal como se afirmó al comienzo de esta introducción, hoy se vive la exigencia y vinculante condición de un derecho: la educación en derechos humanos. “La educación en derechos humanos (EDH) es un derecho en el sistema interamericano y es consagrado como parte del derecho a la educación en general en el Protocolo de San Salvador (Art. 13 y 13.2)” (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, [IIDH] 2006, p. 5).

Planteamiento del problema

Si bien se nota el sustento iuspositivista que defiende la validez de las normas en tanto su existencia como texto escrito —y con ello, la validez de los derechos humanos—, es necesario referir, con Pérez Luño (2000), que no se puede olvidar la referencia a valores de absoluto, a principios y postulados necesariamente vinculados con las tradiciones del derecho natural (iusnaturalistas), pues ellos dan sustento a la existencia actual de derechos humanos. Más allá de estas discusiones, es claro que las personas cuentan con una serie de derechos que deben conocer para poderlos exigir. Es en este contexto en el que la incidencia de la educación es tal que en los lugares donde no existe una formación para el ciudadano, donde no se crea en los valores encarnados en los derechos humanos y, más aún, donde se limiten los recursos de la educación, hay menos posibilidades para conocer y hacer realidad la vivencia de los derechos.

En la pretensión de hacer vivos los derechos subyace una necesaria fundamentación en el orden de la filosofía. Beuchot (1997), al considerar el fundamento de la dignidad del hombre en su propia

naturaleza, entendiéndola como el lugar donde se fundan los derechos humanos, plantea que la dignidad de coordinación del hombre con sus semejantes se debe entender como la búsqueda del bien común, pero también como la búsqueda de los derechos individuales. Allí la sociedad es un medio para que se alcancen dichos fines y para que sean respetados esos derechos. De lo anterior se sabe que para no caer en el individualismo de la época moderna, se debe buscar tanto el bien común como el individual. Visto así, Beuchot (1997, p. 11) pretende buscar la fundamentación filosófica de los derechos humanos en función de determinar cuál es la justificación teórica que los anima y, de esta manera, alcanzar su comprensión, defensa, enseñanza; en últimas, alcanzar la garantía de su existencia y validez.

La Ilustración, movimiento cumbre de la modernidad, realizó significativos aportes; su influencia es notable en las ideas que trajeron como consecuencia la Revolución francesa, la instauración y positivización en la escritura de un catálogo de derechos conocido como la Declaración de los Derechos del Hombre en 1789, las nuevas perspectivas para la educación, entre otros aportes reconocidos mundial e históricamente. Tales contribuciones se retoman en el presente informe de investigación, para analizar la confluencia de dos problemas que se han abordado por separado: por un lado, una fundamentación filosófica de los derechos humanos; por otro, la fundamentación filosófica de la educación. En la investigación se formuló puntualmente la siguiente pregunta: ¿cuáles son los aportes del pensamiento ilustrado europeo a la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos?

La enunciación del problema se encamina hacia la identificación de los aportes que sirven a la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos. Para ello se priorizó, en un primer objetivo, la identificación de los autores ilustrados que refieren ideas necesarias para la fundamentación filosófica de los derechos humanos y de la educación. Luego del reconocimiento de dichos autores en sus contextos cronológicos

y geográficos, se reconstruyen genéticamente sus ideas, refiriéndolas no por separado, sino como sustento de lo que hoy se defiende como derecho a la educación en derechos humanos. En tercer lugar se hizo necesario un abordaje crítico de las ideas ilustradas en el actual debate sobre el derecho en mención (apartado de discusión).

Antecedentes de la investigación

La indagación por los antecedentes de la investigación se realizó para dar cuenta de trabajos en torno a: 1. la fundamentación filosófica de los derechos humanos y el lugar de estos en el pensamiento de la ilustración; 2. la educación en derechos humanos; 3. el rastreo de los instrumentos con los cuales se puede hablar hoy en día del derecho a la educación en derechos humanos.

1) En la publicación patrocinada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco): *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos* (1985), se reúnen una serie de ensayos en los que se tiene la convicción de que “subyacentes a las relaciones entre la práctica de los derechos humanos y las oportunidades disponibles para la promoción de estos derechos en las diferentes comunidades, existen unos fundamentos filosóficos que merecen estudiarse en detalle” (Diemer et ál., 1985, p. 5). Para ello se contó con la ayuda del Instituto Internacional de Filosofía, que convocó a autores de distintas culturas y tradiciones: A. Diemer, J. Hersch, P. Hountondji, J. Humphrey, R. Inagaki, E. Kamenka, P. Kirpal, V. N. Kudryavtsev, M. Marković, V. Mathieu, A. A. Mazrui, F. Miró Quesada, P. Ricœur, A. EhrSonn Tay, Ch. Taylor, R. Tuck, M. A. Sinaceur y F. Zakaria.

La introducción la realizó el filósofo y antropólogo francés Paul Ricœur, quien en dicha compilación encuentra recurrentemente la mención de los instrumentos –documentos internacionales– en los cuales se reconocen los derechos; esto es, el profesor Ricœur refleja la necesaria mención de

los catálogos en los que se encuentran escritos, en lenguaje común, el reconocimiento y afirmación de dichos derechos (1985, p. 9). La Ilustración como tema en esta compilación aparece en tanto perspectiva de la definición de los derechos de la razón –que conlleva la conciencia– en la tradición ilustrada, según A. Diemer et ál. (1985, p. 108). En otro sentido, la Ilustración se muestra como culminación de un proceso democrático que supera la autocracia e instaura el poder popular, según Mihailo Marcović (1985, pp. 128, 145). Finalmente, se muestra una descripción de las “aspiraciones de la modernidad” y “los modelos de la Ilustración” en el apartado de Mohammed Allal Sinaceur: “La tradición islámica y los derechos humanos” (1985, pp. 220-227).

Los debates de los profesores de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México, encabezados por M. Beuchot, J. L. Orozco, I. Sosa y A. L. Guerrero, en el año de 1992 –año de atención mundial sobre los 500 años del “Descubrimiento de América”–, discurren sobre la necesidad o no de una fundamentación filosófica de los derechos humanos. Según E. Rabossi, esta tarea de fundamentación es ociosa si se considera que los derechos humanos ya están plenamente reconocidos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos; así, el ejercicio de fundamentación es una tarea que sobra, porque ya están positivizadas las normas sobre los derechos en mención (Beuchot, 1993).

Entre otros antecedentes de la fundamentación filosófica de los derechos humanos se destaca el trabajo realizado por Vargas Valencia, en una compilación de varios autores latinoamericanos titulada *Derechos humanos, filosofía y naturaleza* (2000). En esta colección de ensayos se expresan las ideas de varios autores, desde diversas miradas iusnaturalistas, para fundamentar los derechos humanos. Así, se encuentra en primer lugar el trabajo de F. Piñón Gaytán, autor mexicano que plantea el derecho natural desde sus orígenes históricos, basado en las ideas de santo Tomás de Aquino. Enseguida M. Beuchot escribe

sobre los rasgos filosóficos de Bartolomé de Las Casas, sobre los derechos humanos tomados como “derechos naturales subjetivos de la persona”; el autor enfoca la preocupación particular de Las Casas por la defensa de los amerindios. Ulteriormente, J. A. de la Torre Rangel plantea un iusnaturalismo histórico; por su parte, J. Adame aborda el tema de la “ley fundamental de una nación como manifestación del derecho natural”, para establecer una estrecha relación entre el derecho natural y el derecho positivo insertos en la Constitución del pueblo mexicano.

Por otra parte, se encuentra el trabajo de Ángel Papacchini: *Filosofía y derechos humanos* (1997). El autor e investigador italiano destaca la libertad como derecho fundamentalmente predicable para los aportes de la Ilustración:

La libertad de conciencia en materia religiosa, la libertad de pensamiento y expresión, el derecho a organizar de manera autónoma su propia vida y de buscar la felicidad a su manera. Se trata sin duda del legado más notable de la Ilustración, que expresa una exigencia muy propia de la modernidad, en la que el sujeto exige que se respete su libertad de escoger la religiosidad y la forma de culto que le dicte su conciencia, expresar libremente sus opiniones en materia religiosa, política o ética, y no ser molestado, perjudicado o discriminado por ellas (pp. 62-63).

Con el mismo sentido de libertad y de expresión, Papacchini (1997) resalta los aportes kantianos en la Ilustración: “derecho de todo ser humano a la mayoría de edad en el terreno de la fe” (p. 242). Igual antecedente constituye, para la presente investigación, el estudio de *Los derechos humanos en Kant y Hegel* (1993), en el cual el autor italiano insiste en la continuidad y diferencias del pensamiento de Kant, autor ilustrado, respecto a las ideas de Hegel:

El reconocimiento de una continuidad sustancial entre Kant y Hegel, en cuanto a la valoración de las libertades propias de la modernidad, no podía dejar de lado o subvalorar las diferencias nada despreciables en cuanto a la concepción concreta de la libertad,

la articulación y jerarquización de los derechos, la concepción de la dignidad humana, la valoración del Estado, la actitud frente al problema de la guerra y de la paz (Papacchini, 1993, p. 18).

Otro trabajo cuyo énfasis es el estudio de la época de la Ilustración en relación con los derechos humanos es la compilación *Derechos humanos y modernidad* (1989), de C. Martínez y É. Varela. Hay otros estudios que tienen por objeto historiar los derechos humanos: Serres (1991), Lauren (1998), González (2002), Bourgeois (2003), Vásquez (1989), entre otros. Para el caso específico del derecho a la educación, se encuentra el trabajo de J. González (2007): *Derecho a la educación y ciudadanía democrática. El derecho a la educación como desarrollo constitucional del pensamiento republicano cívico*.

Sobre la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos, la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás cuenta con resultados de investigación publicados en *Magistro, Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia*, titulados: "Hacia una fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos" (Cortés, 2007) y "G.W.F. Hegel y la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos" (Cortés, 2009). También se encuentran culminados algunos proyectos de investigación sobre la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos a partir de las ideas de Kant (Martínez, 2010) y Rousseau (Aldana, 2010).

2) En lo referente a la educación en derechos humanos se ha venido incrementando la publicación de textos; por ello se resalta la obra de V. Mestre de la Universidad de Cataluña: *La necesidad de la educación en derechos humanos* (2007). Allí se ha puesto en el centro del debate pedagógico la cuestión de la educación en valores y quién debe tener la capacidad de decidir en qué valores educar. Las Naciones Unidas han recomendado, en repetidas ocasiones, que la educación en derechos humanos sean la herramienta fundamental para evitar futuras violaciones, tales como

la violencia contra las mujeres, el racismo o la intolerancia. El libro de V. Mestre establece el marco teórico de la educación en derechos humanos; así mismo ofrece herramientas educativas y propone actividades que pueden ser utilizadas en el aula para favorecer este tipo de educación.

A. Magendzo, en su *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos* (2002), pero especialmente en su trabajo *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy* (2005), reclama que son los profesores, con el apoyo de los sistemas institucionales educacionales, los que deben asumir gran parte de la responsabilidad de crear en la sociedad una cultura en derechos humanos. Para ello propone una acción masiva, multitudinaria y pública, superando los discursos evasivos, la práctica educativa lenta y carente de decisión política.

J. Tuvilla Rayo, miembro del Comité Directivo Internacional de la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz (ELP) y del Equipo Pedagógico del Centro Internacional de Formación del Profesorado en la Enseñanza de los Derechos Humanos y la Paz (CIFEDHOP), publica el trabajo *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global* (1998). En su obra reconoce que los filósofos de la Ilustración son los que impulsan el concepto de ciudadanía universal, de cosmopolitismo. Por ello, en Kant se encuentra el antecedente de la *Liga de las naciones*, con su obra sobre la paz. El pensamiento ilustrado, con esta perspectiva mundialista, constituye un componente de la educación para la paz (Tuvilla, 1998, p. 174).

3) En atención a la observación de Paul Ricœur sobre la necesaria mención de los instrumentos en los cuales se incorporan los catálogos de derechos, es importante señalar el documento de Naciones Unidas (1999) en el marco de la *Década de la educación en derechos humanos (1995-2004)*, en el cual se encuentra una compilación de instrumentos internacionales y regionales sobre este tipo de educación. La compilación reúne la *Carta Internacional de Derechos Humanos* como principal instrumento, aunado a otros provenientes

de tratados de Naciones Unidas, de agencias especiales, declaraciones y recomendaciones, finalizando con la mención de instrumentos de Derecho Internacional Humanitario (DIH). Como instrumentos regionales señala los contenidos para la Unión Europea, la Organización de Estados Americanos y la Unión Africana.

En Colombia, el *Plan Nacional de Educación: Respeto y práctica de los Derechos Humanos* (PLANEDH) (2007) fue un documento elaborado en concertación con el Ministerio de Educación Nacional, la Defensoría del Pueblo y el Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el DIH; además contó con la asistencia técnica de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Programa de Derechos Humanos de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El PLANEDH está basado en un conjunto de principios educativos cimentados en lo ético, moral, jurídico, político y cultural, regidos por las normas establecidas en la Constitución Política de 1991. El documento pretende implementar las políticas estatales en educación en derechos humanos, buscando la participación social en su desarrollo y respeto y la configuración de un sistema estructurado de formación de agentes en educación en DD.HH. Su objetivo final es estimular la formación de grupos de investigación –de contexto local, regional y nacional– que generalicen la masificación pedagógica hacia el conocimiento, respeto y aplicación de la educación en derechos humanos.

Metodología

La investigación propuesta es de tipo bibliográfico-documental, y como ejercicio de investigación filosófica se sustenta en la lectura interpretativa para comentar los textos filosóficos e históricos, cuyos conceptos fundamentan los derechos humanos, la educación y la educación en derechos humanos. Según García y Rodríguez (2007), los comentarios a los textos buscan determinar el tema y la tesis del autor, a través de un análisis de la organización discursiva y de un juicio valorativo

del texto. Dentro de este método, inicialmente se realiza una lectura atenta del texto; para ello se tiene en cuenta el contexto histórico-geográfico del autor, sus ideas y posiciones filosóficas, los tipos de géneros literarios, el léxico utilizado, la comparación con los textos originales y la relación con otros autores.

En la investigación, los textos seleccionados corresponden, inicialmente, a autores europeos ilustrados, quienes aportaron a la educación, los derechos humanos y la educación en derechos humanos. Pero también se retoman autores contemporáneos e historiadores que teorizaron sobre estas ideas enmarcadas en la Ilustración europea. Es decir, los textos constituyen obras de los autores representativos de la Ilustración, pero también comentarios y trabajos que rescatan de la época ilustrada el contenido filosófico, educativo, histórico y de derecho.

Una vez localizadas las fuentes, se contextualiza el texto en relación con el autor y su bibliografía. Para ello se clasifican los textos de los autores ilustrados por ubicación geográfica y por ubicación cronológica, permitiendo una recopilación o construcción de lo teorizado. A continuación se determina la idea del texto mediante la identificación del problema o los problemas que afronta; también se explicita la tesis –o las tesis– que propone el autor como solución y, finalmente, se señala la estructura conceptual con que se abordan estos problemas. En cada uno de los textos seleccionados se identifican los problemas filosóficos que plantean la educación y los problemas filosóficos del derecho, como también la construcción conceptual que utiliza el autor para argumentar. De igual forma, la presentación del comentario explica las ideas de los autores, a partir de las circunstancias históricas y sociológicas que enmarcan la Ilustración, el sistema filosófico profesado por el autor y sus implicaciones en la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos.

Para el análisis y recolección de los datos se usó el *software* Atlas.ti 6.1. (Muhr y Friese, 2005). Su diseño está soportado metodológicamente en

la teoría fundamentada (*Grounded Theory*) de A. Glaser y Strauss (1967), método en el que la teoría emerge desde los datos. A través de la teoría fundamentada se pueden descubrir aquellos aspectos relevantes de determinada área de estudio (Strauss y Corbin, 1994), ya que ofrece una manera de representar la realidad que arroja la comprensión de lo estudiado; esto, a través de categorías teóricas que surgen de los datos y que se presentan una vez están establecidas las relaciones relevantes que hay entre ellas. Los datos fueron analizados a partir del momento mismo de su recolección, pasando luego por la sistematización y codificación primaria y secundaria, que permiten al final la realización de descripciones, agrupación por temas y presentación de los resultados como teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, pp. 624-625).

El proceso entre la recolección de los datos, su organización, la categorización y la denominada “codificación” en dos niveles permite, en un primer momento, localizar las unidades de análisis para asignarles categorías y códigos (“I” cuando pertenecen a una categoría “inicial”, “E” cuando es “emergente”), a partir de la consideración de un segmento de contenido. El investigador “considera un segmento de contenido (no siempre estándar), lo analiza (se cuestiona: ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué me dice?), toma otro segmento, también lo analiza, compara ambos segmentos y los analiza en términos de similitudes y diferencias” (Hernández et ál., 2006, p. 634). En el caso de la investigación por segmentos se tienen las citas textuales o contextuales retomadas luego de la lectura y de los comentarios –para el caso de los textos filosóficos–, según las observaciones de García y Rodríguez (2007).

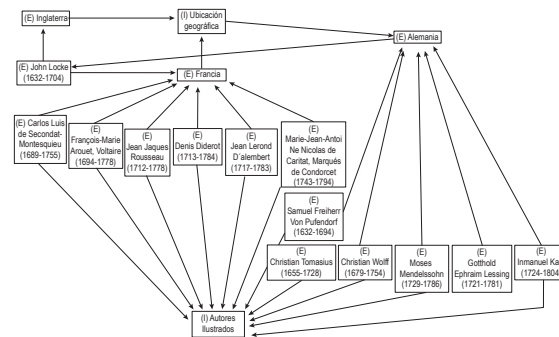
En los resultados y la discusión se recurre a las obras de los principales ilustrados europeos que plasmaron en sus escritos temas sobre la educación y los derechos; autores cuyas fuentes sirven

como fundamento para sustentar el derecho a la educación en derechos humanos².

Resultados

El criterio cronológico, categorizado mediante la codificación (I) *ubicación cronológica*, determina la clasificación de estos con temporalidad subsecuente, partiendo de J. Locke como antecedente ubicado en Inglaterra y vestigio más antiguo, pasando por los autores franceses y los alemanes. En Alemania se incorpora al movimiento ilustrado con cierto retraso respecto a Francia, porque allí se centrará fundamentalmente en el análisis de los fundamentos y alcance de la razón. En la siguiente red conceptual se señalan los códigos que representan las categorías iniciales y emergentes en el estudio.

Figura 1. Autores ilustrados y ubicación geográfica



Cobra preponderancia la Ilustración francesa, marcada por la preocupación sobre problemas sociales y políticos. Esto explica, en parte, los acontecimientos de 1789 de la Revolución francesa, al igual que el carácter primordial de obras de los autores ilustrados que se muestran críticas y escépticas de un pasado que pretenden olvidar, tanto en lo académico y procedimental de la enseñanza a través del método escolástico, como en el deseo de opacar cualquier vestigio del Antiguo Régimen (*Ancien Régime*, según la

2 Es importante aclarar que se toma la categoría “derechos humanos” de la forma como se considera los derechos fundamentales propios del liberalismo.

expresión de Alexis de Toqueville, en su obra *El Antiguo Régimen y la Revolución*, 1856).

La Ilustración como movimiento se manifiesta crítica frente al orden vigente, propugna una transformación que privilegie un nuevo orden adecuado con la naturaleza humana y, por tanto, pretende un orden más idóneo para la consecución de la felicidad. Este esfuerzo se vio acaudillado inicialmente en Francia por los dos filósofos más famosos de la Ilustración: Charles de Secondat, barón de Montesquieu (1689-1755), y François-Marie Arouet, Voltaire (1694-1778). Ellos fueron los divulgadores ideológicos que tuvo la burguesía en su pugna por el poder. Posteriormente se une Denis Diderot (1713-1784), que tiene como creencia que la naturaleza es el origen de las cosas reales.

Un racionalista y materialista como Voltaire sostiene que las ciencias naturales permitirán el progreso técnico, de manera que rechaza la creencia en las religiones tradicionales. También se une Jean Jacques Rousseau (1712-1778), con sus ideales del supuesto de que los hombres poseen derechos naturales que deben ser respetados y salvaguardados por todos; agrega un elemento más como característica de la naturaleza humana: la idea de que el estado natural era una situación perfecta en la cual todos los hombres eran buenos, pero al formarse en la sociedad surgieron las desigualdades y con ello el egoísmo.

En la búsqueda inicial se encontró que Rousseau, Montesquieu y Diderot estuvieron influenciados por Locke, quien hace aportes al pensamiento liberal, por no decir a la tradición, y se convierte en el padre del liberalismo³, en tanto influye notablemente sobre autores de la Ilustración como D'Alembert, Voltaire y Rousseau en Francia. En ellos, de la preocupación inicial sobre los

problemas sociales se pasa a la generalidad del descontento de la clase media y alta y al espíritu crítico y escéptico, incubando así el descontento generalizado que devino en situaciones de hecho manifiestas en la Revolución francesa de 1789. Por lo argumentado, aunque Locke no se inscribe cronológicamente en el contexto de la Ilustración, al pensador y filósofo inglés se le dedica la primera parte de estos resultados sobre los aportes del pensamiento ilustrado en la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos. Por otra parte, de acuerdo con el criterio de ubicación geográfica de los autores, en Alemania se sitúa a Kant, que justifica la libertad como un derecho humano fundamental e imprescindible para la legitimación de las comunidades políticas a partir de la Ilustración.

Locke influencia en el pensamiento ilustrado con su *The Second Treatise of Civil Government* (1690) (*Segundo tratado sobre el Gobierno Civil*, 1959). En la obra, el autor habla del estado natural con el cual los seres humanos poseen ciertos derechos –igualdad, libertad, propiedad y el derecho a la vida, fundamentalmente (§§ 4-15)–; derechos que deben ser protegidos cuando se integra la sociedad a la política, previa celebración del trato o pacto con los gobernantes (§ 97). A diferencia del “contrato” que defiende Thomas Hobbes, quien aboga por ceder la soberanía al monarca, en Locke se privilegia el papel del Parlamento en la elección de las leyes y en la modulación de las relaciones entre el gobernante y los asociados.

Las ideas de Locke sobre la educación parten de su experiencia y del interés práctico. En su *Some Thoughts Concerning Education* (1693) (*Pensamientos sobre la educación*, 1922) critica la tradición de la lógica y de la metafísica que insisten en la memoria, en tanto las ciencias que “caen bajo los sentidos requieren algo más” (§ 166). Sus preceptos educativos a través de estos pensamientos versan sobre su interés de que “los hombres practiquen la moral” (Tarcov, 1984, p. 97).

En la dedicatoria a *Pensamientos sobre la educación*, Locke (1922) señala el carácter privado de

3 Sobre este aspecto anota Quentin Skinner (citado en Tarcov, 1984, p. 191) que Locke fue fundador del liberalismo, pero no se le puede llamar “liberal”. La razón está en que los dos opúsculos sobre el gobierno son “marcadamente autoritarios”. El autor no publicó los *Dos opúsculos* en la medida en “se preocupó porque lo recordáramos por su liberalismo, no por su autoritarismo” (Tarcov, 1984, p. 254).

la educación en tanto corresponde a los padres, pero es la nación la que logra bienestar y prosperidad a través de ella (p. 24). He aquí un objetivo “patriótico” en la educación. El objetivo está en lograr que los hombres sean virtuosos, hábiles y útiles en sus distintas vocaciones; sin embargo, “Locke agrega que ‘aquella vocación o profesión que más debe cuidarse es la de caballero. Porque si los de ese rango son colocados por la educación en el recto camino, ellos pondrán rápidamente en orden a los demás’” (Tarcov, 1984, p. 102). De esta dedicatoria y pretensión de Locke aparece la primera contribución a la fundamentación de la educación en derechos humanos. La vocación de los caballeros demanda en ellos su formación en derecho. En el apartado sobre la ley civil señala puntualmente la necesidad del conocimiento de los derechos naturales y del origen de la sociedad, recomendando a Hugo Grocio –*De iure belli et pacis*– y a Samuel Pufendorf –*De officio hominis et civis*– (§ 186), pero es enfático al decir: “Es extraño suponer que un caballero inglés deba ignorar la ley de su país”⁴.

Los *Pensamientos sobre la educación* comienzan con una mención de la felicidad que se logra con la importancia de la educación (§ 1), para lo cual cada hombre es responsable de hacerla. Luego aborda el cuerpo como primer objeto para la educación, en tanto debe conservarse fuerte y vigoroso; con ello aborda también la importancia de la salud (§§ 2-30). Llama la atención que los apartados 6-9 versan sobre la mujer y un tratamiento diferencial en educación. Posteriormente aborda la educación de la mente (*mind*), para que esté de acuerdo con la dignidad y la excelencia de una creatura racional (§§ 31-39).

He aquí un segundo aporte de las ideas del autor frente a la educación en derechos humanos y el pensamiento ilustrado. En primer lugar, porque se recurre a la idea de “dignidad”, que constituye, en el preámbulo de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, el fundamento de los

derechos. Textualmente allí se lee: “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”. Locke entonces recurre a la idea que desde Platón y desde el Renacimiento se predicaban sobre la dignidad humana. En el Renacimiento tiene una importancia especial Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494), con su *Oratio de hominis dignitate* (1486) (*Discurso sobre la dignidad humana*, 2003).

En segundo lugar, Locke aporta la idea de la razón puesta en la creatura humana. Esta idea es fundamental para el pensamiento ilustrado. Con la afirmación de Kant, cuando la Ilustración alcanza su cumbre, allí la razón lo es todo, es la divisa.

Indudablemente, la Ilustración tuvo en Francia las manifestaciones que más contribuyeron para su difusión en Europa, y encontró en la *Enciclopedia* su órgano principal. Allí se encuentran los pilares fundamentales de un programa de derechos humanos, cuyos valores imprescindibles son “la libertad, la tolerancia, la igualdad ante la ley y la dignidad del hombre” (Blanco, 1999, p. 25).

La libertad como derecho originario hace que los ilustrados tomen partido por la abolición de la esclavitud, la servidumbre y los privilegios feudales o gremiales. Con la naciente clase burguesa, el pensamiento propugna porque sean efectivos los derechos a la libertad del comercio y de la industria; en el orden político se defienden las libertades políticas, el laicismo, la igualdad ante la ley, la inviolabilidad del derecho de propiedad y la proscripción de la tortura (como sucede en Cesare Beccaria, 1982). La *Enciclopedia* fue, por ende, el arma formidable de combate contra “los tiranos, los opresores, los fanáticos y los intolerantes”, contra “la rabia del prejuicio que nos lleva a creer culpables a todos los que no son de nuestra opinión” y contra “la superstición y la persecución de la Inquisición” (Voltaire, 1978, p. 42).

Carlos Luis de Secondat, barón de la Brede y de Montesquieu, nació el 18 de enero de 1689 y

4 “It would be strange to suppose an English gentleman should be ignorant of the law of his country” (§ 187).

murió el 10 de febrero de 1755. Entre sus obras más importantes se consideran *Lettres persanes* (1721) (*Cartas persas. Consideraciones sobre las causas de la grandeza y de la decadencia de los romanos*, 1734) y *De L'esprit des loix* (1748) (*El espíritu de las leyes*, 1995). En esta obra es importante señalar que los principios defendidos son tomados del *Segundo tratado del gobierno civil* de Locke, específicamente del capítulo XII (§§ 143-148), con el fin de considerar las funciones de los poderes y la garantía de la libertad política del ciudadano, esto es, para que la libertad que proviene de la confianza de los asociados conlleve que un ciudadano no tema a otro.

Mohammed Allal Sinaceur, en su artículo "Tradición islámica y derechos humanos" (1985, p. 225), señala la representatividad de Montesquieu en tanto comprende su aporte para el reconocimiento de la subjetividad con la cual los hombres, en la nueva concepción de Estado que surge en la modernidad, se arrogan sus derechos y, con ello, se defienden ante cualquier manifestación de arbitrariedad. Un gobierno que defienda los derechos humanos incorpora su educación y praxis. No así, expresa Mohammed Allal Sinaceur con sustento en Montesquieu, sucede con la educación en los gobiernos despóticos, en donde el sujeto les interesa en tanto "servil" y apegado a "la obediencia ciega [que] supone crasa ignorancia". Esto, por cuanto "el saber sería muy peligroso, la emulación [sería] funesta; en cuanto a las virtudes, ya dijo Aristóteles que no cree puedan tener ninguna los esclavos; lo que limita aún más la educación en esta clase de gobierno" (1985, p. 27).

El gobierno republicano defiende la educación del hogar y la recibida de los maestros, en contravía de la recibida del mundo, que "destruye todas las ideas aprendidas en las otras dos" (Allal Sinaceur, 1985, p. 27). La educación comporta entonces la emancipación de la ignorancia, la prédica de la libertad y el ejercicio de los demás derechos.

François-Marie Arouet, Voltaire (1694-1778), nació y murió en París. En una de sus principales obras: *Le traité sur la tolérance* (1763) (*Tratado sobre la*

tolerancia, citada en *Opúsculos satíricos y filosóficos*, 1978, p. 82), Voltaire no ve oposición entre una sociedad alienante y un individuo oprimido, porque para él la labor del hombre consiste en tomar su destino en sus manos, mejorar su condición mediante la ciencia y la técnica y embellecer su vida gracias a las artes. Nótese aquí la incorporación de la educación como elemento que procurará dicho alcance. Se pregunta si la intolerancia es de derecho natural y humano. El derecho natural es el que la naturaleza indica a todos los hombres: "Habéis criado a vuestro hijo, os debe respeto como padre y gratitud como bienhechor. Tenéis derecho a los productos de la tierra que habéis cultivado con vuestras manos. Habéis hecho y habéis recibido una promesa, debe ser cumplida" (Voltaire, 1978, p. 26).

Para Voltaire, el objetivo consiste en transformar la mentalidad de las gentes y la vida del país, pero limitando la subversión a unas esferas selectas que harán la revolución desde arriba, según su criterio y sin contar con nadie más; de ahí el carácter confidencial de la iniciativa revolucionaria para incitar propaganda masiva de los libros y libelos (pasquines) de los hombres de la Ilustración. La educación y el alcance masivo de la misma será el motor que impulse la reflexión sobre los derechos que, frente a la arbitrariedad clerical y de la monarquía, impulsarán las ideas de la Ilustración. En defensa de los derechos humanos, Pujol (1978) comenta:

El Voltaire memorable es el polemista que maneja la sátira y el humor con una habilidad endiablada. Tomando la ofensiva y llevando la contraria, siempre con el truco de aparentar ingenuidad, es eficazísimo. La otra vertiente es la defensa de unos casos de humillados y ofendidos a los que tritura la máquina de la sociedad de su tiempo; y aquí aparece un Voltaire que anuncia las batallas que siglos después librarán por causas parecidas intelectuales, como el Zola del *affaire Dreyfus*, Bertrand Russell, Gide (de vez en cuando) o Jean-Paul Sartre (p. XXXI).

Jean Jacques Rousseau nació en Ginebra, Suiza, en 1712, y murió en Ermenonville, Francia, en

1778. De su prolífica producción literaria se destacan: *Discours sur les sciences et les arts* (1750) (*Discurso sobre las ciencias y las artes*), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1754) (*Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*), *Julie ou la nouvelle Héloïse* (1761) (*Julia o la nueva Eloísa*), *Du contrat social* (1762) (*Del contrato social*) y *Émile, ou de l'éducation* (1762) (*Emilio, o de la educación*).

Rousseau cree en los llamados “derechos naturales del hombre”. Para él, los hombres nacen libres e iguales en derechos, pero a lo largo de la historia, los diferentes regímenes políticos han corrompido a los hombres. En su obra *El contrato social* (2000) se lee textualmente:

Encontrar una forma de asociación que con la fuerza común defienda y proteja a la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes” (p. 67).

En lo que respecta a los derechos humanos, en él no se lee específicamente el tema, sino que habló de “derechos naturales” en conexión con la “naturaleza humana” y la “ley natural”. Con la necesidad de fundamentación de los derechos humanos, allí se encuentra la designación de dicha fundamentación de lo humano en relación con el orden moral, es decir, no se pueden explicar los derechos naturales o humanos a través del derecho positivo, sino que para esto se exige la introducción de la bondad y la maldad, de la justicia e injusticia como criterios para cualificar las pretensiones de fundamentación.

La naturaleza, con su recta razón, indicará el camino adecuado para el desempeño moral del hombre. Con ello, la educación aparece como respaldo por Rousseau cuando alude a la formación moral o cívica propia del hombre forzado a vivir con otros hombres. En el *Emilio* se hace referencia a lo humano cuando se señalan las características que un educador desea fomentar en su discípulo. En palabras de Rousseau (1966):

¿Qué debemos hacer, en consecuencia, para excitar y mantener esta naciente sensibilidad y para guiarla y seguirla en su natural declive? Dedúcese que para excitar a un joven a que ‘sea humano’ [...] es menester enseñárselo” (p. 270). También en *Emilio* (1966) lo humano aparece como especie: “Respetad vuestra especie; considerad que esencialmente consta de la colección de pueblos [...] Enseñad a vuestro alumno a que ‘ame a todos los hombres’ [...] Hablad en su presencia con ternura del género humano” (p. 273)⁵.

Denis Diderot nació en Langres, Francia, en 1713, y murió en París en 1784. Desde 1751 hasta 1772 fue el principal propulsor y timonel de la *Enciclopedia*, bajo el nombre de *L'Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751) (*La Enciclopedia, o Diccionario razonado de las ciencias, artes y oficios*), que consta de 28 volúmenes, 71.818 artículos, 2885 ilustraciones. Diderot consideraba que “derecho natural” es un término “tan familiar que no hay casi nadie que en su interior no esté convencido de que obviamente conoce la cosa. Este sentimiento interior es común tanto al filósofo como al hombre que no lo ha reflejado en lo más mínimo” (1992, p. 11). Diderot había puesto el dedo en la calidad más importante de los derechos humanos: un “sentimiento interior” ampliamente compartido. Los derechos humanos no son simplemente una doctrina formulada en documentos; ellos se asientan en una disposición hacia otra gente y en un conjunto de convicciones acerca de cómo es la gente.

El reclamo de la evidencia de los “derechos naturales” se hizo en términos particularmente contundentes en el artículo de Diderot, de 1755, sobre el *droit naturel* en la *Encyclopédie*. Allí Diderot (1992) define la evidencia requerida “como una ley que Dios impone a todos los hombres y que estos pueden descubrir y conocer con los recursos de su razón, analizando atentamente su naturaleza y

5 Las ideas in extenso se leen en el informe sobre la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos en Rousseau, realizado por Javier Aldana Rojas para optar por el título de Magister en Educación; informe presentado en el primer semestre de 2010.

su estado” (p. 16). Esta breve cita va al centro de la principal paradoja de los derechos humanos: la creencia en ellos reside en su evidencia, que solo puede probarse al creer en ellos. La creencia es, no obstante, poderosa por su fundamento tautológico: “casi no hay nadie que no estuviera convencido en su interior de que la cosa le es obviamente conocida”; o “sostenemos como evidentes estas verdades”. La evidencia de los derechos naturales explica por qué dependen de las revoluciones más que del desarrollo continuo: deben ser descubiertos, pero tienen que estar ya presentes; su existencia no se prueba o refuta por su formulación explícita en la tradición legal, sino por su consonancia con el “sentimiento interior” de cada individuo. Así es planteado por Diderot (1992):

Dios ha enseñado suficientemente a los hombres las leyes naturales; los hombres pueden también ayudarse entre sí para conocerlas. Estas leyes son obra de la bondad de Dios, no dependen de ninguna creación arbitraria: su efecto es obligar a todos los hombres a adecuarse a ellas; son perpetuas e inmutables y no se las puede eximir (p. 18).

La educación es el medio para la formación del nuevo tipo de ciudadano: aquella persona que ilustrada en el sentido de la palabra y en la intencionalidad que ello conlleva, tendrá por principio la posibilidad de conocer sus derechos y, a la vez, procurar que se los respeten, teniendo como antípodas el monarquismo absolutista y el clericalismo en maridaje, principales instituciones que representan el *Ancien Regime*.

Jean Lerond D’alambert (1717-1783) fue un ilustre filósofo, cuyo pensamiento recibe la influencia de René Descartes, Francis Bacon, Isaac Newton y John Locke. Su doctrina la expuso en *Éléments de la philosophie* (1759) (*Elementos de Filosofía*). Para el autor, el hombre puede cambiar y perfeccionarse, y la manera para lograr esto está mediada por la educación. “Educación para todos”, “escuela y educación” y “la educación lo es todo” reclamaban los ilustrados como pilar indispensable para la construcción de la sociedad

democrática del Estado liberal. D’alambert, en el “Discurso preliminar” a la *Enciclopedia* de Diderot, señalaba la naturaleza liberadora y de progreso de la educación: “Educar es hacerse mejor y más feliz” (citado en González, 2007). El derecho a la educación y la ciudadanía democrática subyacen en las ideas del autor ilustrado, pues influyen en la instauración del derecho a la educación en el desarrollo constitucional del pensamiento republicano cívico (González, 2007).

Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet (1743-1794), fue matemático, filósofo y político. Redactó artículos de economía política para la *Enciclopedia*. Fue un dedicado defensor de los derechos, en general, y de los derechos de la mujer y de los negros, en particular. Escribió un folleto titulado *Réflexions sur l’esclavage des nègres* (1781) (*Reflexiones sobre la esclavitud de los negros*). En la carta dedicatoria afirma que los negros gozan naturalmente del mismo espíritu, la misma razón, las mismas virtudes que los blancos (1781, pp. iii-iv). Además, en esta epístola hace fuertes denuncias a la esclavitud por parte de los tiranos; acusaciones realizadas en nombre de la razón y la libertad y en defensa de la justicia. Por otro lado, el 3 de julio de 1790 se publica su artículo en defensa del sufragio de la mujer: *De l’admission des femmes au droit de cité* (*Para la admisión a los derechos de ciudadanía para las mujeres*). En términos educativos, la educación de las mujeres debe ser igual (Condorcet, 1922, p. 62).

Su tarea de reflexión, específicamente sobre la instrucción pública y en relación con la fundamentación de la educación en derechos humanos, la desarrolla en las *Memorias*, cuatro publicadas en vida y una póstuma, que fueron redactadas en una colección periódica gracias a la *Bibliothèque de l’homme public*, entre 1790 y 1791. Ya en 1792, el 20 y 21 de abril presenta el *Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique* (*Informe sobre la organización general de la instrucción pública*), en calidad de diputado del Departamento de París y ante la Asamblea Nacional Legislativa.

En las *Memorias* considera que “la desigualdad de la instrucción es una de las fuentes principales de la tiranía” (Concorcet, 1922, p. 15), porque si no se goza de la ilustración, especialistas como sacerdotes, jurisperitos o los médicos mantienen el conocimiento para sí, provocando el despotismo. En ese orden de ideas, con la instrucción se disminuyen las desigualdades:

El deber de la sociedad, relativamente a la obligación de extender de hecho todo lo posible la igualdad de derechos, consiste, pues, en procurar a cada hombre la instrucción necesaria para ejercer las funciones comunes de hombre, de padre de familia y de ciudadano, para sentir y conocer todos los deberes (Concorcet, 1922, p. 18).

Por otra parte, Condorcet defiende que “todos los individuos de la especie humana conozcan y defiendan sus derechos y entiendan y llenen sus deberes” (1922, p. 127). Para el autor, debe haber una instrucción en ciencias morales y políticas, de tal forma que

los ciudadanos amen las leyes sin cesar de ser verdaderamente libres; para que conserven esta independencia de la razón, sin la cual el ardor por la libertad no es sino una pasión y no una virtud, es preciso que conozcan estos principios de la justicia natural, estos derechos esenciales del hombre, de los cuales las leyes no son sino la razón, el desenvolvimiento o las aplicaciones (1922, p. 152).

Su obra más importante fue *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1795) (*Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*, 1980); obra póstuma en la que, convencido del progreso indefinido de las ciencias, afirmaba que el perfeccionamiento moral e intelectual de la humanidad puede asegurarse mediante una enseñanza bien orientada. Sus aportes a la educación y a los derechos humanos se hicieron en simultánea con la obra en mención, promulgando que la divulgación de las ciencias sociales y naturales conduce a un mundo más justo en la compasión moral, en la riqueza material y, sobre todo, en la libertad individual. Del

mismo texto, en su capítulo “Décima época: de los futuros progresos del espíritu humano”, a este respecto dice:

Nuestras esperanzas sobre los destinos futuros de la especie humana pueden reducirse a estas tres cuestiones: la destrucción de la desigualdad entre las naciones, los progresos de la igualdad en un mismo pueblo y, en fin, el perfeccionamiento real del hombre. ¿Se acercarán todas las naciones, algún día, al estado de civilización al que han llegado los pueblos más ilustrados, los más libres, los más liberados de prejuicios, los franceses y los angloamericanos? Esa distancia inmensa que separa a esos pueblos de la servidumbre de las Indias, de la barbarie de las poblaciones africanas, de la ignorancia de los salvajes, ¿desaparecerán poco a poco?

¿Hay sobre el globo regiones a cuyos habitantes la naturaleza haya condenado a no gozar jamás de la libertad, a no ejercer jamás su razón? (1980, p. 226)

Condorcet ratifica que el progreso se da de acuerdo con los conocimientos, y pone de manifiesto las dificultades cuya raíz está en las desigualdades de los individuos y de las naciones. La educación como “instrucción” es fundamental en ello: “La diferencia natural de las facultades produce charlatanes y víctimas, incluso entre los salvajes; gentes hábiles y hombres fáciles de engañar; la misma diferencia existe, sin duda, en un pueblo en el que la instrucción es verdaderamente general” (1980, p. 233). En estas apreciaciones se puede encontrar el respectivo soporte para la educación, más aún en derechos humanos, en tanto busca “asegurar y extender a todos el goce de los derechos comunes que por naturaleza les corresponden” (1980, p. 234).

Alemania se incorpora al movimiento ilustrado con cierto retraso, en comparación con Inglaterra y Francia. El pensamiento ilustrado alemán se centrará fundamentalmente en el análisis de los fundamentos y alcance de la razón, de tal forma que la figura más significativa es sin duda Immanuel Kant. La Ilustración alemana (*Aufklärung*) se convierte en el antecedente de la época de oro de la filosofía alemana, con el mismo Immanuel Kant

y posteriormente con Georg Wilhem Friederich Hegel. En el periodo inicial de 1690-1720 se destacan los aportes de Samuel Pufendorf y Christian Thomasius; se profundiza, entre 1720 y 1750, con Christian Wolff; y llega a su apogeo con Moses Mendelssohn e Immanuel Kant, entre 1750 y 1780 (Hirschberger, 1994, pp. 153-157).

Samuel Freiherr von Pufendorf nació en Chemnitz, Sajonia, el 8 de enero de 1632 y murió en Berlín el 26 de octubre de 1694. Desarrolló, por sus ideas, una perspectiva del iusnaturalismo respecto a la forma de concebir el derecho. Así, se plasman sus ideas principalmente en *De jure naturae et gentium* (1672) (*Del derecho natural y de gentes*) y en *De officio hominis et civis, juxta legem naturalem libri duo* (1673) (*De los deberes del hombre y del ciudadano según la ley natural, en dos libros*, 2002). A juicio de Salvador Rus Rufino, frente al interés pedagógico de hacer breve su obra de 1672, “se podría decir que *De officio* es un resumen muy ajustado de su tratado *De jure naturae et gentium*, pero este brevariario contiene algo más: es una síntesis de toda la filosofía política y moral de la época” (en Pufendorf, 2002, p. XXXV).

Pufendorf es un importante antecesor de la Ilustración en Alemania; en la teoría del derecho es el defensor del iusnaturalismo. La ley natural parte del principio de sociabilidad y tiene seis características, a saber: en primer lugar, las leyes naturales asientan principios universales, esto es, deberes comunes a todos los hombres; en segundo lugar, las leyes naturales se pueden conocer por la razón natural de los hombres; en tercer lugar, dado que se conoce por la ley natural, no se necesita una instancia supranatural; en cuarto lugar, el fin del derecho natural es “conducir, educar y llegar a conseguir que el hombre sea un miembro útil para la sociedad en la que vive, no un miembro pasivo, sino un instrumento activo para realizar los fines que él mismo y la sociedad se proponen”; en quinto lugar, el derecho natural sirve para juzgar las acciones externas de los hombres (sobre el fuero interno no emite juicio alguno); en sexto lugar tiene en cuenta la naturaleza perfectible del hombre, sus limitaciones, y con ello puede “admitir

que el hombre vive en sociedad con los otros en paz” (Rus Rufino, en Pufendorf, 2002, pp. XLI-XLII).

En específico, sobre la educación afirma en *De officio*:

Quienes tienen el deber de educar a los ciudadanos en el conocimiento no deben enseñar nada falso o pernicioso; por el contrario, deben enseñar la verdad para que sus oyentes la admitan, no por costumbre de escuchar, sino porque han comprendido las sólidas razones de ella; deben huir de toda doctrina dirigida a subvertir la sociedad civil, deben considerar vacío todo conocimiento humano del que no redunde ninguna utilidad para la vida humana y civil.

La cita *in extenso* es tomada del capítulo XVIII, número 9, enunciada como uno *De los deberes de los ciudadanos*. En relación con la fundamentación de la educación en derechos humanos, el autor contribuye a la exigencia de publicidad de las normas del todo aceptables, de tal forma que los hombres, mediante la educación, conozcan sus obligaciones para ser o gobernantes o ciudadanos virtuosos. Entre otros logros de la educación está el “alcanzar la paz de los Estados interna y externa con otros Estados, que es una obligación moral, una exigencia del derecho natural y del modo de ser del hombre” (Rus Rufino, citado en Pufendorf, 2002, p. LXVI).

Christian Tomasius nació en Leipzig el 1 de enero de 1655 y murió en Halle el 23 de septiembre de 1728. Como filósofo del derecho experimentó el influjo de Samuel Pufendorf y John Locke. Critica la visión metafísica de la filosofía y defiende que su valor reside en su utilidad: contribuir tanto al bien común o social como a la felicidad y bienestar del individuo. La filosofía es un instrumento de progreso y debe liberarse de las influencias de la tradición. Tomasius se sitúa en una línea empirista, al afirmar que la experiencia es la fuente del conocimiento y que los sentidos señalan los límites de nuestro conocimiento (Hirschberger, 1994, p. 153). Al leer en él la crítica a la tradición y a la filosofía con impronta metafísica, se encuentra el sustento para proponerlo como antecedente de

la Ilustración, en tanto la idea de fundamentación de la educación incorpora, según lo propone idealmente el movimiento ilustrado, la superación de las especulaciones metafísicas en aras de la instauración de la razón. Monter Pérez afirma: “Huyendo a especulaciones estériles, Thomasius atiende a los problemas concretos de la vida e intenta combatir los prejuicios, las supersticiones, la ignorancia del pasado” (citado en Mendelssohn, 1991, p. XVII)

Christian Wolff (1679-1754) nació en Silesia el 24 de enero de 1679 y murió en Halle el 9 de abril de 1754. Su moral es racionalista, como se evidencia en *Philosophia moralis sive Ethica* (1750-53). En *Ius naturae* (1740-48) desarrolla su teoría del derecho natural, que conserva la línea racionalista de Pufendorf y entronca también con el iusnaturalismo, estableciendo la correlación entre derecho y deber. Wolff considera que el hombre tiene deberes hacia sí mismo, hacia la sociedad y hacia Dios. Uno de los principales deberes del hombre es perfeccionarse y conseguir la felicidad. De acuerdo con estas observaciones, el ideal de perfeccionamiento humano provoca la educación y la idea de felicidad, lo que hace posible la praxis de los derechos humanos.

Christian Wolff inicia la segunda fase de la Ilustración alemana. Su sistema es una gigantesca construcción lógico-formal, completa y coherente, pero alejada de la realidad sensible. La lógica ocupa el papel metodológico fundamental; los principios de no contradicción y de razón suficiente constituyen el sustrato formal de toda ciencia racional o empírica; toda ciencia tiene un aspecto teórico y una aplicación práctica (Estermann, 2004, p. 19). El autor en mención dejó a la posteridad una terminología exitosa, una apuesta por la ontología y no por la metafísica; realizó sus críticas con la instauración de la teoría del conocimiento; hizo teodicea y no teología natural. Wolff, creyente sincero y al mismo tiempo racionalista, puso a la razón como juez de la fe. Del mismo modo, concibió que el hombre debía promover la perfección y la felicidad de sus semejantes. Pese a todo ello, su racionalismo no le permite comprender bien

las relaciones y diferencias entre entendimiento y voluntad, entre libertad y responsabilidad, entre esencia y acto de ser. Su idea del Estado paternalista influyó en el despotismo ilustrado. También se advierte la huella de Wolff en el Contrato social de Rousseau (Hirschberger, 1994, pp. 155-156).

Moses Mendelssohn nació en Dessau el 6 de septiembre 1729 y murió en Prusia el 4 de enero de 1786. De origen judío, se interesa por la relación entre religión y poder político, para defender la intolerancia religiosa que conlleva a los conflictos. En su condición de judío se preocupó por “mostrar que no supone dificultades para la sociedad; antes al contrario, puede ayudar a fortalecer la cohesión social, de forma que un judío puede ser un buen ciudadano ilustrado sin necesidad de abandonar sus creencias” (Mendelssohn, 1991, p. XXII). En *Jerusalem oder über religiöse Macht und Judentum* (1783) (*Jerusalem, o acerca del poder religioso y judaísmo*, 1991) explicita su intencionalidad para procurar la tolerancia religiosa:

Acciones y creencias pertenecen a la plenitud del hombre; y la sociedad, en la medida de lo posible, tiene que cuidar de ambas mediante servicios solidarios; es decir, dirigir las acciones de los miembros hacia el bien común y dar ocasión a que haya creencias que lleven a esas acciones. Aquello es el *gobierno*, esto es la *educación* del hombre sociable (1991, p. 25)

La educación aparece como la encargada de formar y encausar las *creencias* y las *acciones*,

de forma que estén de acuerdo con la felicidad; *educar* y *gobernar* a los hombres. [El Estado debe] inculcarle las costumbres y creencias que, de por sí, inducen a acciones de utilidad común y no necesitan ser estimuladas constantemente con el aguijón de las leyes (Mendelssohn, 1991, pp. 27-28).

Gotthold Ephraim Lessing (1721-1781) nació en Kamenz, actual Alemania, y murió en Brunswick, en 1781. Sus preocupaciones filosóficas se concentran en asuntos relacionados con la religión. Su pensamiento, a través de las obras de

madurez, refleja su intencionalidad discursiva. Afirma Agustín Andreu (1992):

Ese *Testamento de Juan* es la forma de cristianismo susceptible de inspirar una marcha conjunta de todo el género humano y de educarlo para ella, sacándolo racionalmente de lo que ya se ve que es una verdadera deseducación ritual y cultural, jurídica e institucional, política en suma, de otras formas superadas de cristianismo (pp. XX-XXI).

Específicamente sobre la educación, Lessing define en su *Die Erziehung des Menschengeschlechts* (1780) (*La educación del género humano*, 1990), en analogía con la revelación: “Lo que es la educación para el individuo, es la revelación para el género humano. La educación es una revelación que acontece al individuo, y la revelación es una educación que aconteció y acontece todavía al género humano” (§ 1-2). El objetivo de la educación está en la ilustración, que es posible de alcanzar a través de la inteligencia que alumbró el corazón y, con ello, ama la virtud. Al género humano le está dado el llegar a la ilustración. En sus palabras, “la educación tiene su meta, tanto la educación del género humano como la del individuo. Lo que se educa, para algo se educa” (§ 82). Así, una educación en derechos humanos tiene una finalidad de ilustrada pretensión.

Immanuel Kant (1724-1804)⁶ nació y murió en Königsberg. En su *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1794) (*Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, 2006), el autor considera que la Ilustración brinda al hombre la posibilidad de salir de su estado de “minoría de edad”, porque en él permanecen por la “falta de decisión y valor”, por el miedo de asumir la responsabilidad de tomar sus propias decisiones y pensar por sí mismos. En este estado, la humanidad vive sin libertad, porque no se ha atrevido a pensar, a hacer uso de su propia razón.

6 Las ideas se leen en el informe que sobre Kant y la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos realizó Miladis del Socorro Martínez como trabajo para optar por el título de Magíster en Educación.

En el mismo texto, Kant invita al hombre a salir de su estado de ignorancia y error a través del conocimiento y de la educación. Con ello se destacan las ideas de la educación en la época ilustrada, puesto que el hombre busca conocerse y replantearse, con el uso de la razón, nuevas perspectivas sobre Dios, la naturaleza y el hombre. El uso de la razón también fue acompañado por luchas en pro de la defensa de la libertad y de la tolerancia de la diversidad religiosa, conduciendo a una confianza en una mejor sociedad y al progreso del hombre.

Como representante de la Ilustración en Alemania, Kant muestra un sustento moral que puede ayudar a consolidar la idea de una convivencia mejor, fundamentando así una sociedad con derechos y deberes para cada uno de los sectores que lo conforman. Para ello parte de las obligaciones del gobernante con su pueblo, como se puede encontrar en algunos apartes de su *Zum ewigen Frieden* (1795) (*La paz perpetua*, 1998), donde se cuestiona acerca del actuar del hombre por el deber, por coacción de la naturaleza y por dejar intacta su libertad. En *La paz perpetua* se conceptúa sobre la necesidad de la educación de los hombres como únicas criaturas susceptibles de ser educadas. Kant ve la urgente necesidad de educar al hombre, pues ello es una condición para su realización. Magendzo (2002) al respecto comenta: “un sujeto educado puede empoderarse de sus derechos, ya que mediante la emancipación se constituye en sujeto empoderado capaz de transformar sus circunstancias por sus propios medios” (p. 75).

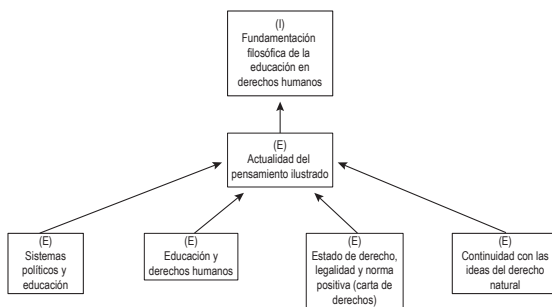
Discusión de los resultados

La Ilustración es tan importante e influyente en la educación que, en palabras de González (2007), tiene repercusiones hoy en día, en relación con la determinación de las condiciones de educación de un ciudadano para su desenvolvimiento en una sociedad democrática. Tanta influencia tuvo la Ilustración que fue el fundamento de la Revolución americana de 1774 y de la Revolución francesa de 1789, por lo cual no es posible concebir un

ciudadano sin el “síntoma de autonomía, de regeneración, de desafío y también de una cierta utopía de reinención y destino propio” (González, 2007, p. 57).

En la siguiente red conceptual se señalan las categorías emergentes vinculadas con la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos.

Figura 2. Red conceptual. Categorías emergentes y discusión de los resultados



La Ilustración, como movimiento de renombre e incidencia en Occidente, hace sentir sus efectos hoy en día. Esa es la razón por la cual se propugna por la defensa de los derechos, la legalidad en los procedimientos de quienes detentan el poder, la libertad como derecho originario, la democracia y soberanía popular como grandes avances en el sentir de la política, entre otros muchos logros que de la Ilustración se siguen acogiendo y respetando en la actualidad. El *Ancien Regime* se caracteriza por la existencia del absolutismo en el que el gobernante hacía su voluntad. De él es representativa la expresión de Luis XIV “*L’État, c’est moi*” –el Estado soy yo–, para demostrar cómo el poder lo contenía en su voluntad de mandar, legislar y punir. Pero frente a esta condición, la historia rescata los aportes de la Ilustración con el nacimiento del llamado “Estado de derecho”, que se contrapone a esa concepción absoluta de soberanía, para ponerla en manos del pueblo (Rousseau).

La Ilustración, entonces, es sinónimo del nacimiento del Estado de derecho. Con ello ya no está en el poder la monarquía, sino el también llamado “Estado liberal” o “Estado burgués”,

fundado sobre la ideología del liberalismo con el que se condujeron las revoluciones burguesas. El liberalismo, cuya fuente primaria está en Locke, fue el estandarte de la Ilustración y hoy en día es la ideología dominante. En términos del derecho público, con el mismo Locke y con la ampliación que hace Montesquieu se propone la administración del poder con la distribución de sus funciones –ejecutivas, legislativas y judiciales–, con lo cual imperan los controles y el contrapeso para evitar la concentración del poder. Por consiguiente, las elecciones se regulan, se legisla sobre las limitaciones y procedimientos para el ejercicio de las funciones públicas. He aquí la aparición de la *legalidad*, porque con la ley se brindan los parámetros para el ejercicio del poder contenido y expresado en una norma preexistente, esto es, un texto que oriente y limite cada situación. El principio de legalidad es el fundamento básico del Estado de derecho.

Tal principio tiene su origen en el contractualismo (Hobbes, Locke, Rousseau y Kant). Como antecedente de la concepción demoliberal del poder, implica el control a través de normas positivas o del derecho objetivo. Con la preexistencia de la norma, “son los hombres quienes determinan entregar sus derechos, ellos deciden autolimitarse” (Bernal y Cortés, 2010, p. 74). El Estado de derecho se identifica con la *legalidad* porque en ella tiene supremacía la ley. En relación con los derechos humanos y el derecho subjetivo, Ara Pinilla (1994, p. 97) señala como importante del siglo XVIII la positivización de los derechos y, con ello, el principio de legalidad. Con esta idea, la Ilustración es importante para el desarrollo del Estado de derecho. Existe entonces un requerimiento de positivización, para así exigir la legalidad en los procedimientos de instauración y reconocimiento de los derechos humanos por parte de un Estado. Frente a esta circunstancia, Allal Sinaceur (1985) destaca a propósito del alcance de las ideas ilustradas: “[No] es posible ignorar que fue la cultura de la Ilustración la que engendró la concepción legal y declaratoria de los derechos humanos a la que nos referimos todos” (p. 223).

En la contemporaneidad, las distintas *declaraciones* tienen antecedentes próximos como reacción a los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial. Tal es el caso de la *Declaración* de 1948, pero por su forma y “espíritu”, dicha declaración –y las demás– se deben a la influencia de la Ilustración. La idea de legalidad invoca necesariamente la positivización y el componente jurídico donde debe estar incorporado el reconocimiento de un derecho, como es el caso del derecho a la educación en derechos humanos, presente en el *Protocolo de San Salvador*. Ahora bien, a partir del documento de Naciones Unidas: *The Right to Human Rights Education (El derecho a la educación en derechos humanos)*, se instaura un marco jurídico del derecho en mención a partir del artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, proclamada por la Asamblea General (Resolución 217, III, del 10 de diciembre de 1948).

De igual forma se mencionan las convenciones *Derechos económicos, sociales y culturales* y *Derechos civiles y políticos* (16 de diciembre de 1966), en sus artículos 2 y 13, para la primera, y 2, para la segunda. Común a estos textos se tiene el “derecho a la educación”. Así, en el contexto internacional llama la atención las recomendaciones de la Unesco (1966), que se pronuncia sobre políticas nacionales para la educación en derechos humanos, los aspectos éticos, cívicos y culturales, la preparación de los docentes, el material y los elementos para la investigación (ONU, 1999, pp. 55-64). Sobre el aspecto regional se menciona el ya citado *Pacto de San José* y el *Protocolo adicional de San Salvador*.

En cuanto a la fundamentación de la educación en derechos humanos, se predicaría de ellos como innatos a la condición misma del ser humano. Por el hecho de ser, a las personas les es connatural y necesaria la educación para la praxis y respeto de los derechos. El *Protocolo de San Salvador* afirma: “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” (artículo 13.2).

Ahora bien, no basta solamente con el reconocimiento de la educación en derechos humanos como un derecho, sino que esto constituye un deber. Lo anterior tiene sustento en los *Principios de Van Boven*, adoptados en la Asamblea General de la ONU en 2005, en el cual se establecen los derechos de las víctimas cuando sufrieron violaciones manifiestas a los derechos humanos, o en los casos de infracciones graves al DIH. En *Los Principios de Van Boven* se hace referencia al derecho a la reparación, dentro del cual se cuenta con:

- La restitución (devolver a la víctima –siempre que sea posible– a la situación anterior a la violación de sus derechos humanos o del DIH).
- La indemnización (concedida apropiada y proporcionalmente respecto a la gravedad de la violación, por los perjuicios económicamente evaluables –daño físico o mental, pérdida de oportunidades, daños materiales, perjuicios morales y los gastos de asistencia jurídica–).
- La rehabilitación (atención médica, psicológica y servicios jurídicos y sociales).
- La satisfacción (cesación de las violaciones continuadas, verificación de los hechos –verdad–, búsqueda de personas, declaraciones oficiales o judiciales para restablecer la dignidad, disculpas públicas, reconocimiento de hechos y aceptación de responsabilidad, aplicación de sanciones judiciales o administrativas, conmemoraciones y homenajes a las víctimas e inclusión de una exposición precisa de las violaciones ocurridas en la enseñanza de las normas internacionales de derechos humanos y DIH).
- Las garantías de no repetición, en donde con fines preventivos se incluye, además del control sobre las fuerzas armadas, los procedimientos que se ajusten a normas, la independencia del poder judicial, la protección

de los profesionales del derecho, la salud y asistencia alimentaria, la promoción de la observancia de los códigos de conducta y normas éticas, la promoción de mecanismos para prevenir y vigilar los conflictos sociales y la revisión y reforma de las leyes que contribuyen a la violación de derechos humanos y DIH. Las garantías de no repetición también implican la educación en derechos humanos y DIH prioritaria y permanente para todos los sectores de la sociedad, además de la capacitación en estas materias de los encargados de hacer cumplir la ley (incluidas las fuerzas armadas y de seguridad). Con la educación en derechos humanos como “garantía de no repetición” se tiene que hablar de una bifronte condición de este derecho, a saber, un derecho-deber que vincula, por vía jurisprudencial y normativa como principio de legalidad que aporta la Ilustración, a los Estados y sus instituciones, para que sean respetuosos de su consagración.

Por otra parte, la Ilustración hace aportes a los sistemas políticos del liberalismo y del socialismo en sus estados embrionarios. Una vez se pone límite a la monarquía, se desarrollan las teorías del liberalismo; a la vez, cuando en la Revolución francesa y, posteriormente, en la Revolución industrial surgen los problemas que claman por los derechos sociales y económicos, surgen los sistemas políticos para darle sustento a la organización y a la estrategia socialista. Con esta última se estiman los problemas filosóficos sobre la conciencia de cambio, la preocupación por el orden social, el concepto de hombre, la crítica de la división del poder; además, común con el liberalismo, existe una preocupación y un pensamiento sobre aspectos educativos.

En este orden de ideas, los sistemas políticos, en la relación política de Estado y educación, proponen como fin del hombre la libertad individual y la interacción del individuo en el contexto del grupo social. La Ilustración, desde esta perspectiva, enseña los derechos sobreponiendo la libertad a otro derecho como la igualdad; conflicto que

dará origen a la pugna entre las teorías políticas del liberalismo y del socialismo.

La Ilustración, según lo enseña Kant, es la emancipación del hombre de la tutela de la que “él mismo es culpable”. Esta idea no ha perdido actualidad, tal como lo señala Ernst Bloch (1980):

De tal suerte que ni la dignidad humana es posible sin la liberación económica, ni esta, más allá de empresarios y obreros, sin la gran cuestión de los derechos del hombre. Ambas cosas no tienen lugar automáticamente en el mismo acto, sino que están condicionadas recíprocamente, con un *príus* económico y un primado humanista. No hay una instauración verdadera de los derechos del hombre sin poner fin a la explotación, no hay verdadero término de la explotación sin la instauración de los derechos del hombre (p. XI).

Vista así las cosas, al lado de la enseñanza de los derechos de la denominada “primera generación”, como contradicción necesaria y consecuencia del pensamiento Ilustrado, surgen los derechos de la “segunda generación”, que incorporan el aspecto social y económico. Lo dicho demuestra que los ideales pedagógicos no son, como lo afirma Aníbal Ponce (1975), “creaciones artificiales que un pensador descubre en la soledad y que trata de imponer después por creerlas justas” (p. 211). La educación exige lo que reclama Luis Auguste Blanqui (1760-1797): la educación de las masas para incitar la revolución. Nótese cronológicamente que Babeuf y Blanqui se inscriben en el periodo de la Ilustración.

En cuanto a la educación en derechos humanos, los sistemas políticos defenderían los derechos que le son afines. Por un lado, el liberalismo insiste en los derechos individuales (libertad, igualdad ante la ley, libertad de pensamiento o de religión, respeto a la propiedad privada) y en los derechos políticos vinculados a la democracia electoral representativa (libre asociación, libertad de elección, entre otros). Las ideas aquí subyacentes, y que hoy todavía se mantienen, tienen su legitimidad en la postura del iusnaturalismo de Rousseau, mientras que los países de tradición socialista ponen

su énfasis en los derechos sociales y económicos (Chamorro, 1995, p. 13).

La educación necesita un enfoque basado en la posibilidad de ampliar sus horizontes en la búsqueda de mejor calidad de vida y de un humanismo más universal. Este ideario está contenido en la Ilustración; por ello está incorporada en el debate actual sobre la educación en derechos humanos, que según Kirpal (1985) hace parte “del futuro [...] en la elección y práctica de valores humanos que puedan proyectar y sostener los derechos humanos sobre bases sólidas y duraderas” (1985, p. 322). La educación en derechos humanos consiste entonces en

el reconocimiento, la exigencia y el respeto de la dignidad de la persona humana, consagrado en las declaraciones de derechos humanos, en los pactos de derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, en general en la legislación internacional de derechos humanos y en las constituciones políticas de cada país (Santoyo, 1995, p. 23).

Los derechos humanos son entendidos y exigidos mediante la reflexión crítica y el actuar transformador del momento histórico que se vive; es entonces cuando la educación tiene un papel relevante para la praxis de los derechos incorporados en declaraciones, protocolos y constituciones. Tal circunstancia necesitará de didácticas y presupuestos pedagógicos para su efectiva ejecución en el contexto educativo. Sobre el particular, también la Ilustración hace los aportes a una educación que supera el método escolástico y desarrolla propuestas metodológicas y pedagógicas. Tal es el caso de los aportes de Rousseau y la educación natural o neutral, en donde la función de socialización es el medio a través del cual el ser humano llega a ser persona.

Por último, metodológicamente, de la Ilustración también se puede fundamentar la educación en derechos humanos, que parte no de substancias y de aspectos puramente metafísicos, sino, siguiendo a Santoyo (1995, p. 24), que emerge de las necesidades-problemas, de los intereses de

los grupos, de la búsqueda de alternativas para la solución de los problemas de la vida cotidiana, en su práctica social concreta.

Conclusiones

La propuesta de la Ilustración contiene los pilares fundamentales de una intencionalidad para consagrar hoy en día el derecho a la educación en derechos humanos, toda vez que se anteponen valores imprescindibles como la libertad, la tolerancia, la igualdad ante la ley y la dignidad del hombre. La sinopsis de las ideas de los ilustrados muestra que la creencia en una moral natural condujo a los enciclopedistas a sostener el principio de que la libertad es connatural a la persona. Este principio generó un cambio profundo en los planteamientos económicos, políticos y sociales de la época. Con base en esa libertad, los enciclopedistas tomaron partido decididamente por la abolición de la esclavitud, la servidumbre y los privilegios feudales o gremiales; por la libertad del comercio y de la industria, las libertades políticas, el laicismo, la igualdad ante la ley, la inviolabilidad del derecho de propiedad y la proscripción de la tortura.

No solo los derechos a las libertades, a la autonomía individual y a la participación política forman parte hoy de los derechos humanos. A su catálogo se han venido agregando derechos sociales y asistenciales como salud, educación, vivienda, trabajo, protección a la infancia, a la vejez, medio ambiente sano, entre otros, que son derechos de todas las mujeres y de todos los hombres, independientemente del momento histórico de su conquista. Sin su vigencia real, el individuo queda a merced de los caprichos, los excesos y los atropellos de quienes en regímenes despóticos detentan el poder.

Las ideas sembradas por los pensadores ilustrados determinaron un cambio radical y profundo en las sociedades subsecuentes del siglo XVIII. Esa revolución ideológica queda resumida en las palabras con que inicia la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano: “Los

hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos”; frase con la cual inician muchas de las constituciones nacionales de muchos países, a saber: “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley”. De ahí la consagración jurídica de los derechos del hombre que deben ser protegidos, respetados y, con mayor razón, divulgados por el Estado legalmente establecido, contra cualquier violación por parte de cualquier particular o autoridad. Aquí se halla la fortaleza de la educación en derechos humanos.

Por otra parte, a la Ilustración se le hacen las respectivas críticas por su pretensión universalista, su exacerbada racionalidad y la radicalización de las diferencias de clase, pero aún se sostienen ideas de respeto a la legalidad, la inclusión de los catálogos y las normas sobre derechos fundamentales en las constituciones nacionales. También se reconoce la forma de decidir jurídica y judicialmente, por parte de las altas cortes de los países, dilemas sobre la base de derechos fundamentales con principios de ponderación y de reconocimiento de la existencia innegable de los derechos de las personas. Aquellos derechos, para su conocimiento, debieron haber sido mediados por la educación.

Referencias

- Abbagnano, N. y Fornero, G. (1996). *Historia de la filosofía* (tomo 1). Barcelona: Hora.
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1967). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aldana Rojas, J. (2010). *Juan Jacobo Rousseau y la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos* (tesis). Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Educación.
- Allal Sinaceur, M. (1985). Tradición islámica y derechos humanos. En Diemer, A. et ál. *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. Barcelona: Serval.
- Ara Pinilla, I. (1994). *Las transformaciones de los derechos humanos*. Madrid: Tecnos.
- Beccaria, C. (1982). *De los delitos y las penas* (3ª ed.). Madrid: Alianza.
- Bernal Acevedo, G. y Cortés Sánchez, E. (2010). *Teorías de la pena*. Monografías de Módulo Penal, Universidad Santo Tomás, No. 15. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Beuchot, M. (1997). *Filosofía y derechos humanos. Los derechos humanos y su fundamentación filosófica*. México: Siglo XIX.
- Beuchot, M. (1999). *Derechos humanos*. México: Distribuciones Fontamara.
- Blanco, M. (1999). *La Ilustración en Europa y en España*. Madrid: Endymion.
- Bloch, E. (1980). *Derecho natural y dignidad humana*. Madrid: Aguilar.
- Bourgeois, B. (2003). *Filosofía y derechos del hombre desde Kant hasta Marx*. Bogotá: Siglo del Hombre - Universidad Nacional de Colombia - Embajada de Francia.
- Chamorro, J. L. (1995). *Derechos humanos y su repercusión en el quehacer educativo*. Santo Domingo: Plan educativo.
- Condorcet, Marquis de (1781). *Réflexions sur l'esclavage des nègres*. Bibliothèque nationale de France. Recuperado de <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k823018/f3.image>.
- Condorcet, Marquis de (1790). De l'admisión des femmes au droit de cité. *Journal de la société de 1789. Art social*. Recuperado de http://files.libertyfund.org/files/1014/0570_Bk.pdf.
- Condorcet, Marquis de (1922). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Calpe.

- Condorcet, Marquis de (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de progresos del espíritu humano*. Madrid: Nacional.
- Convención Americana de 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".
- Cortés Sánchez, E. M. (2007, julio-diciembre). Hacia una fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos. *Revista Magistro*, 2(1), 343-354.
- Cortés Sánchez, E. M. (2009, enero-junio). G.W.F. Hegel y la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos. *Revista Magistro*, 5(1), 77-87.
- D'alembert, J. (1984). *Discurso preliminar de la enciclopedia*. Barcelona: Orbis.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?* (6ª. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Della Mirandola, G. P. (2003). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diderot y D'alembert (1992). *Artículos políticos de la Enciclopedia*. Barcelona: Tecnos.
- Diemer, A. et ál. (1985). *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. París: Serbal.
- Estermann, J. (2004). *Historia de la filosofía*. Quito: Abya yala.
- García Norro, J. J. y Rodríguez, R. (Eds.). (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.
- González, J. (2007). *Derecho a la educación y ciudadanía democrática. El derecho a la educación como desarrollo constitucional del pensamiento republicano cívico*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez.
- González, N. (2002). *Los derechos humanos en la historia*. México: Alfaomega.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hirschberger, J. (1994). *Historia de la filosofía. Edad Moderna-Edad Contemporánea*. Barcelona: Herder.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) (2006). *Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Un estudio en 19 países*. Costa Rica.
- Kant, I. (1998). *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2003). *Sobre pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (2006). *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Kirpal, P. (1985). Los derechos humanos y su situación actual. Nuevas orientaciones en educación. Mirando hacia el futuro. En Diemer, A. et ál. *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. París: Serbal.
- Lauren, P. (1998). *The evolution of international human rights: visions seen*. Philadelphia: University of the Pennsylvania.
- Lessing, G. E. (1990). *Escritos filosóficos y teológicos*. Madrid: Anthropos, Centro de Estudios Constitucionales.
- Lessing, G. E. (1992). *La Ilustración y la muerte: dos tratados*. Madrid: Debate.

- Locke, J. (1922). Some thoughts concerning education [1693]. In Adamson J. W. (Ed.) *The educational writings of John Locke*. Cambridge: University Press. Recuperado de <http://ia700306.us.archive.org/14/items/educationalwriti00lockrich/educationalwriti00lockrich.pdf>.
- Locke, J. (1959). *Segundo tratado de gobierno*. Buenos Aires: Ágora.
- Magendzo, A. (2002, julio). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Revista Mercurio*. Recuperado de <http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/Pedagogicas-Teoricos/12.pdf>.
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos. Un desafío y una misión irrenunciable para maestros*. Bogotá: Magisterio.
- Marcović, M. (1985). Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos. En Diemer, A. et ál. *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. Barcelona: Serval.
- Martínez, C. y Varela, E. (1989) (Comps.). *Derechos humanos y modernidad*. Cali: Personería Municipal.
- Martínez, M. (2010). *Manuel Kant y la fundamentación filosófica de la educación en derechos humanos* (tesis). Bogotá: Universidad Santo Tomás, Maestría en Educación.
- Mendelssohn, M. (1991). *Jerusalem, o acerca del poder religioso y judaísmo*. Madrid: Anthropos-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mestre, J. (2007). *La necesidad de la educación en derechos humanos*. Barcelona: Editorial OUC.
- Ministerio de Educación Nacional et ál. (2007). *Plan Nacional de Educación: respeto y práctica de los derechos humanos*. Colombia.
- Montesquieu, Ch. L. (1995). *Del espíritu de las leyes*. Madrid: Tecnos.
- Muhr, T. y Friese, S. (2005). Atlas.ti. The Knowledge workbench. User's guide and reference. Visual qualitative data analysis y knowledge management in education, business, administration y research (software). Recuperado de <http://www.atlasti.com/downloads/atlman.pdf>.
- Papacchini, A. (1993). *Los derechos humanos en Kant y Hegel*. Cali: Universidad del Valle.
- Papacchini, A. (1997). *Filosofía y derechos humanos*. (3ª. ed.). Cali: Universidad del Valle.
- Pérez Luño, A. (2000). Iusnaturalismo y derechos humanos. *Araucaria*, 4(2). Universidad de Sevilla.
- Ponce, A. (1975). *Obras*. La Habana: Casa de las Américas.
- Pufendorf, S. (2002). *De los deberes del hombre y del ciudadano según la ley natural, en dos libros*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ricœur, P. (1985). Fundamentos filosóficos de los derechos humanos. En Diemer, A. et ál. *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. Barcelona: Serval.
- Rousseau, J. J. (1966). *Obras selectas: Emilio, Discurso sobre las ciencias y las artes, Discurso sobre la desigualdad, El contrato social*. Argentina: El Ateneo.
- Rousseau, J. J. (2000) *El contrato social o principios de derecho político*. Madrid: Tecnos.
- Santoyo, L. A. (1995). *Metodología y derechos humanos*. Santo Domingo: Plan Educativo.
- Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pre-textos.

- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology, an overview. In Denzil, N. K. y Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*. New York: Sage Publications.
- Tarcov, N. (1984). *Locke y la educación para la libertad*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Tuvilla Rayo, J. (1998). *Educación en derechos humanos. Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- United Nations (1999). *The United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)*. N° 3. *The Right to Human Rights Education. A compilation of provisions of international and regional dealing with human rights education*. New York and Geneva: United Nations.
- Vargas Valencia, A. (2000) (Comp.). *Derechos humanos, filosofía y naturaleza*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vásquez Carrizosa, A. (1989). *La filosofía de los derechos humanos y la realidad de América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Voltaire, D. (1978). *Opúsculos satíricos y filosóficos*. Madrid: Alfaguara.