

Una educación para el ser humano. Los Derechos Humanos como fundamento del desarrollo humano transpersonal

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), Vol. XXII, No. 1, pp. 39-54

Bonifacio Barba*

RESUMEN

Los Derechos Humanos como una alternativa de educación moral de principios, constituyen el eje propositivo del artículo.

El autor propone a los Derechos Humanos como punto de convergencia entre el Derecho y la Educación, apoyado en las propuestas de Kohlberg y de Ryan sobre el desarrollo moral.

ABSTRACT

Human Rights like an alternative of moral education principles constitute the propositive axis of this article.

The author proposes Human Rights like a convergent point between Rights and Education supported by Kohlberg and Ryan proposal on moral development.

* Profesor del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

INTRODUCCIÓN

A través de la ciencia, la filosofía, el arte, la política, la economía, la religión, en fin, a través de toda acción humana, los signos antropológicos muestran reiteradamente que hay un problema perenne, el del conocimiento del mismo ser humano y las perspectivas de su desarrollo o cumplimiento. En cada etapa histórica, y ante cada paradigma científico de otra naturaleza, cuando parece que se está por tocar el horizonte, se ve cómo éste cobra nuevas dimensiones y cómo se resignifica. Hay elementos que permanecen, si bien transformados; pero otros se permutan para dar lugar a preguntas, vivencias y responsabilidades nuevas.

Así, la investigación sobre el desarrollo de la conciencia y la psicología transpersonal, el crecimiento de las esperanzas y las luchas en torno a los Derechos Humanos (DH) y el cuestionamiento —renovado a su vez desde otras formas de conocimiento— sobre las posibilidades de la educación, representan algunos de los componentes del horizonte humano en construcción.

En este trabajo se presenta una reflexión orientada a mostrar la posibilidad teórica y práctica de tomar los DH como un símbolo paradigmático del desarrollo de la conciencia, como una alternativa de transpersonalización fundada en una particular socialización. En consecuencia, se propone la comprensión de la educación en y para los DH como un símbolo paradigmático del desarrollo de la conciencia, como una alternativa de educación moral de principios,¹ como experiencia idónea para el desarrollo de una conciencia que permita al ser humano llegar a ser lo que realmente es.

I. EL INDIVIDUO COMO SER TRANSPERSONAL Y LOS DH

Si desde la perspectiva de la psicología transpersonal, la cual recoge diversas tradiciones espirituales, religiosas y filosóficas, se afirma que “todo individuo es algo más que la suma de sus elementos, de sus funciones y de sus actos” (González, 1989: XIII) parece que algo falta de ser dicho, es decir, hacer explícito y comprensible ese “algo más”. Lo anterior significa que debe atenderse la pregunta, antigua y nueva, acerca de ¿quién es el ser humano?

¹ En el sentido expresado por L. Kohlberg, es decir, de desarrollo de una perspectiva moral superior, cualitativamente mejor. Ver más adelante la nota 8.

La psicología que se construye a partir del replantamiento de la pregunta por el ser humano, en abierto desafío a la tradición conductista y psicoanalítica, enfatiza los aspectos subjetivos de la persona y su unidad experiencial, y epistemológica y metodológicamente se orienta hacia la comprensión y la hermenéutica. Maslow, pionero de esta nueva fuerza en psicología, expresó la perspectiva diciendo que “la filosofía de la ciencia libre de valores es (...) dramáticamente inapropiada para las cuestiones humanas, en las que los valores humanos, propósitos y objetivos, intenciones y planes, son absolutamente cruciales para la comprensión de cualquier persona o incluso para los objetivos clásicos de la ciencia: la predicción y el control” (cit. en González, 1989:121).

Así, si lógicamente es claro que debe afirmarse un nuevo objeto de análisis, desde la perspectiva existencial y humanista de la psicología lo que hace la afirmación en cuestión es resaltar de modo inmediato que el hombre se encuentra en busca de significados, es decir, del significado ordenador de todos, el de “ser humano”. En ese “algo más” se encierra la cualidad humana.

En todo caso esta comprensión de lo humano es producto de la misma experiencia y del conocimiento —en todas sus formas y expresiones— con ella construido. La comprensión, conocimiento y valoración del hombre y de lo humano es una acción irremediabilmente humana.

La conciencia, el “ser ahí”, de Husserl, el “ser del hombre en el mundo” de Heidegger; ese “potencial ilimitado” (González, 1989: XI) que define vivencialmente al hombre, se expresa histórica, social, jurídica y políticamente en un significado, los DH. Estos son un intenso motivo de comprensión y de acción humana, de formación y de transformación de la conciencia humana, personal y social. En ellos, se trascienden las limitaciones impuestas por la “condición humana”, histórica y socialmente considerada, para irrumpir en la vida personal y social como proyecto de realización trascendente. Son, como experiencia personal y como marco de interrelación humana, una vía probable para el descubrimiento personal del que habla Maslow cuando dice que “el ser humano que descubre su presencia en el universo, tiende como proceso natural a traspasar la frontera que él mismo u otros le han impuesto en el transcurso de su existencia. De esta manera logra el nacimiento de su Ser Transpersonal, de su Yo Trascendente” (cit. en González,

1989: 26). Los DH son el símbolo y el reclamo humano de una presencia en el universo que parte de la dignidad personal y que desde ella construye todo el orden social.

Así, el “ser real” (González, 1989: XIV), que supone y anuncia otro nivel de realidad y que dialécticamente niega una forma de aparición de lo real, puede personalizarse y socializarse en la expresión de los DH.

Como proceso de autorrealización, la vivencia de los DH implica la dirección y el caminar señalado por Rogers. La perspectiva de los DH es la de la realización de las potencialidades humanas; como valores personales y sociales representan la “tendencia a expresar y activar todas las capacidades del organismo” (*Ibid*: 20) para hacer posible un orden social expresado en valores jurídicos, que provienen de experiencias humanas múltiples, cultural e históricamente hablando, y que se incorporan, refuerzan y/o se expresan en diversas corrientes filosóficas, religiosas y científicas.²

Los DH no son un abstracto ahistórico, una concepción alejada de los intereses del ser humano por comprenderse; por lo contrario, son una respuesta a la vieja cuestión expresada como “¿qué es el hombre?”. Por ello, pueden relacionarse también con la tradición humanística y transpersonal por medio del tema de las dimensiones del ser humano. González identifica y caracteriza cinco dimensiones (1989:281ss.); éstas son un medio comprensivo importante para destacar el significado y vivencias personales y sociales de los DH, en tanto formas de autocomprensión y valoración del ser humano.

Estas dimensiones pueden presentarse brevemente como:

a) dimensión biológica o somática: “...todos los aspectos tangibles-anatómicos a través de los cuales el individuo se manifiesta y representa en el mundo” (p. 281). En esta dimensión están los “impulsos, las tendencias, los instintos, las necesidades básicas y las motivaciones que le son propias y se encuentran regidos por el principio de vida y el principio de placer que en esa etapa de desarrollo actúan como necesidades primarias” (*Ibid*). A esta dimensión corresponde un nivel de conciencia “somático” o “corporal” y es natural en los dos primeros años de vida del ser humano.

b) dimensión psicológica o mental: “...incluye los procesos mentales intelectuales y afectivo emocionales, así como las funcio-

² En tal sentido, las características del proceso incluyen las identificadas por González (*Ibid*:20-21), pero la tradición jurídica no suele destacar los componentes psicológicos de sus valores.

nes psicológicas que corresponden”, como la percepción, el aprendizaje, la memoria, la imaginación, la intuición, la afectividad, la motivación, el pensamiento, etc. (p. 282). En esta dimensión las funciones y procesos responden al principio de realidad.

c) dimensión organísmico-social: se refiere a la naturaleza “eminentemente social” del ser humano, es decir, al hecho de que no puede realizar su potencial si se encuentra aislado de sus semejantes.

Como nivel de conciencia significa que al identificarse el individuo como un ser bio-psico-social “incluye dentro del mundo ser al otro” (p. 284). Aquí se sitúa la relación interpersonal a las que Rogers dio tanta importancia para la construcción de la persona a través de las actitudes de “aceptación positiva incondicional, de empatía y de autenticidad” (*Ibíd*).

d) dimensión transpersonal o trascendente: “en esta dimensión residen los valores universales o meta valores” según la expresión de Maslow. Otros valores, los que “en algún momento pudieron ser introyectados por el mundo de la valoración externa, así como los que han sido incorporados y asumidos como propios al vivirse aferrado a las dimensiones anteriores (bio-psico-social), adquieren un sentido más amplio y un significado más profundo porque incluyen la propia jerarquía valoral a la verdad, la justicia, la bondad, la honestidad, la creatividad, la inspiración, el amor transpersonal, la libertad y también los otros que conducen al individuo a vivir en comunidad, no sólo con los seres humanos, sino con el mundo y con la naturaleza” (p. 284-5).

El nivel de conciencia de esta dimensión se manifiesta en la congruencia del individuo en todas sus acciones, ya que al regirse por el principio de espiritualidad se asume una moralidad basada en valores universales “que adquieren un sentido para el individuo”. Las otras dimensiones son superadas y una “intuición espiritual o neótica permea la existencia” (*Ibíd*).

e) dimensión unitaria o cósmica: “...corresponde a la conciencia absoluta o natural. En ella, se encuentran contenidas todas las dimensiones anteriores con sus correspondientes potencialidades, necesidades, motivaciones, características y funciones. Responde al principio del Amor y de la Unidad, en el cual se integran todos los todos en uno solo” (p. 287).

Al nivel de conciencia de esta dimensión se le llama “absoluta” porque supera cualitativamente las dimensiones anteriores, sin que

desaparezcan las contradicciones; por el contrario, las integra logrando un equilibrio armónico. Al llamarla conciencia "natural" se enfatiza que es el nivel de conciencia que corresponde a la naturaleza humana, la que expresa su potencial y dinamismo más profundo, pues se produce el descubrimiento de la unidad y valor propios. Por ello, se afirma que en esta dimensión "el ser humano llega a ser lo que es y a vivir en congruencia con ello" (p. 288). Esta dimensión, al incluir en sí misma a todas las otras e integrarlas en una forma de conciencia unitaria, "es el todo en el cual todos los todos coexisten" (*ibid*).

El proceso de desarrollo personal y social de las dimensiones presentadas está íntimamente ligado, como contenido referente a la realización del potencial del ser humano, a las implicaciones antropológicas, sociológicas, jurídicas, políticas y pedagógicas de los DH. Es decir, sin ellos, sin su promoción y vigencia, la naturaleza humana no aparecería, no sería lo que realmente es.

Por lo anterior resalta la importancia social y pedagógica de los DH como ambiente propicio al desarrollo humano.

II. LA NATURALEZA DE LOS DH: FORMA DE UN HORIZONTE HUMANO³

Cada vez que un objeto nuevo o desconocido se hace presente en nuestra experiencia, una de nuestras reacciones básicas consiste en preguntar ¿qué es?, ¿qué naturaleza tiene esto?, ¿qué significados encierra para el sentido de la vida humana?

Así, la presentación de los DH como horizonte ordenador de la acción educacional vinculada al desarrollo de las dimensiones de la naturaleza humana hace necesario disponer de respuestas acerca de su naturaleza. He aquí algunas.

1) Los DH son un conjunto histórico de valores antropológicos. Como tales, simbolizan creencias fundamentales y armonizadas de que una existencia congruente con ellos es digna del ser humano y preferible a toda otra.⁴ Y lo preferible no radica sólo en una comparación relativamente ventajosa, sino que tal existencia es

³ Esta parte se basa en Barba, Bonifacio. "Derechos Humanos y Universidad", publicado en *Vos Universitaria* (UAA), Año XII, No. 34, pp. 49-59. Puede verse una obra extensa sobre los DH en Bidart, Germán (1989), *Teoría General de los Derechos Humanos*, México, UNAM, 453 pp.

⁴ Sobre el concepto del valor véase Rokeach, Milton (1973), *The nature of humana values*, New York, The Free Press. Otras referencias en Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla (1986), *Educación y valores*, Aguascalientes, UAA, Reporte de Investigación Educativa, Nos. 7-8, 189 pp.

moralmente superior, exigible como vía de realización humana. Por ello, “son un conjunto de valores básicos e irrenunciables para la persona humana” (Sorondo, 1988:10).

2) Dado que el ser humano se realiza histórica y socioculturalmente en variadas formas concretas y ha ido reuniendo la inconmensurable riqueza de su valía en la noción y en la aspiración por los DH, éstos dan imagen y cuerpo a una especificidad humana deseada, experimentada y vivida en sus límites sociales reales, y establecida como jurídicamente positiva.

3) En su sentido más elemental, los DH indican, respecto a la forma humana de la existencia y de la relación, lo recto, lo no torcido, lo justo y debido. Lo que debe ser por conciencia y voluntad humanas. Tal imperativo se desprende de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo primero: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Y en su forma constitucional, el mencionado imperativo se desprende del inicio político del “orden social”, como lo expresa nuestra Constitución Federal en su artículo 1o.: “En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece”.

4) Los DH son un conjunto, reunido en milenios de proceso humanizador, de los privilegios naturales y legales⁵ de todo ser humano. Son un bagaje natural —una naturaleza socio-jurídica— de toda vida humana que viene a este mundo. Son la carta de entrada a la estructura de las relaciones sociales reguladas. Con ellos, como patrimonio colectivo, es dotada toda vida humana, como una singular expresión, materializada jurídicamente, del ideal construido en común de que este sistema de creencias (valores, bienes) sea el sustrato, origen y meta de la experiencia en el mundo.

El núcleo de esos valores es el reconocimiento de la dignidad de la persona humana, la cual se muestra precisamente —en su historicidad— en el sistema de valores aludidos en los propios DH. Por lo anterior, la concepción humana debe convertirse, en el orden

⁵ Habría que referirse aquí a la discusión sobre si los DH son inherentes a la naturaleza humana y si tienen un origen por contrato social, expresados como parte del derecho positivo.

valoral-jurídico —verdadero origen del sentido de humanidad— en el acto más trascendente de cuantos la relación y la conciencia humana representan.

5) Los DH son el reto sin parangón que la humanidad, las naciones y los grupos sociales tienen para darle un rostro y metas humanas a toda forma de civilización. Ningún progreso, ninguna tecnología serán dignos del hombre si los DH no son el fundamento de las relaciones sociales y del orden jurídico que se construyan. El reto, para el propio hombre, es no comparar nada con su dignidad y valía. Las consecuencias para la acción humana, en términos de exigencia moral, son de un significado ilimitado.

6) Los DH son un modo de ver y de juzgar las cosas humanas, de vivir las circunstancias y los acontecimientos; de enfrentar críticamente *la condición humana*. Pero este modo de ver ha estado en constante desenvolvimiento de la historia de la humanidad con descubrimientos y fortalecimientos en la conciencia y en la acción. Como producto de la experiencia de la colectividad humana “acompaña y refleja su constante evolución y recoge el clamor de justicia de los pueblos...” (Sorondo, 1988:10-11). Por lo anterior, los DH son, paradójicamente, el máspreciado producto de la lucha por establecerlos y defenderlos.

7) En el elemento anterior se implica otro: son una crítica radical de todo humanismo, de toda construcción del sentido del mundo y de la existencia humana. Señalan los límites morales de todo humanismo y criban sus más altas pretensiones y posibilidades bajo el signo incuestionable de su forma universal: todos los hombres. La prueba de su verdad es su universalidad.

8) Al señalar los límites de los humanismos, limitan y juzgan la acción humana, la supeditan a la dignidad de cada persona y al valor ético de la acción. Tal limitación radica en que la supeditan a valores representados; pero en el sentido de realización humana, abren un horizonte de alcances insospechados. Por ello los DH han sido, son y seguirán siendo, una crítica del poder, de todo poder, para hacer ver de éste su rostro no humano, “lo que no es derecho”. De ahí brota el cariz utópico de los DH. Y a la vez, por el propio descubrimiento que el hombre hace de sí en su historia, los DH son una crítica —una negación— de toda modernidad en tanto que ésta contenga negaciones y atropellos de la dignidad humana.

9) Para realizarse, deben producir un descentramiento moral que

permita percibir y valorar a la persona humana como digna y valiosa, como fuente de toda relación personal auténtica, como superior a todo objeto del deseo humano. Así, en su forma de valores morales, son una racionalidad ética.

10) Por su naturaleza moral, representan el deseo más acabado y constante de cumplimiento, de plenitud histórica y social, el delineamiento de una perspectiva humana que nunca se realiza plenamente pero que debe ser garantizada con toda las fuerzas sociales de producción de lo humano, es decir, toda forma de socialización: el derecho, la política, la economía, la educación.

11) En nuestra "historia patria", son el logro "constituyente" de nuestra relación social, un proyecto histórico de regulación jurídica de la vida de la nación. Así, como principios jurídicos, son garantías constitucionales individuales, sociales, políticas y económicas.⁶ Son positivamente derechos, pero aún faltos de fuerza social y política para su cabal establecimiento, reconocimiento, promoción y defensa.

12) Por lo anterior, son uno de los problemas fundamentales de la sociedad mexicana. Indican claramente el curso de acción que debe promoverse para corregir estructuras y tendencias políticas, económicas y sociales que continúan impidiendo el establecimiento de condiciones reales de dignidad e igualdad de las personas.

13) En consecuencia, son una perspectiva crítica de toda educación, de toda acción social encaminada a formar al hombre, para que no sea restringida a entrenamiento, a adiestramiento manual o intelectual. Los DH son el punto de convergencia del *derecho* y de la *educación*, para mostrar que el hombre depende de sí, que es su propia hechura, una hechura social y cultural.

Los DH descubren una de las posibilidades de la educación, es decir, la apropiación y recreación de valores como detentadores y armonizadores de la identidad humana. Podría afirmarse que hay educación, que se realiza la educación sí y sólo sí se establecen personal y socialmente los DH.

14) Son, en fin, un mundo imaginado a la medida de la auto-comprensión del hombre. Son la expresión de la voluntad para hacer la historia real.

⁶ Sobre las garantías constitucionales puede verse Burgoa, Ignacio (1989), *Las garantías individuales*, México, Porrúa, 722 pp.

III. EDUCACIÓN MORAL Y DESARROLLO DE LA CONCIENCIA

Los DH, como paradigma socio-jurídico-político de lo que el hombre es, y —por su sentido ético— de lo que debe ser, necesitan convertirse tanto en estructuras y fundamento de la interacción social como en modo de ser y de valorar de cada persona, es decir, en los constructores de las dimensiones del ser humano, en el núcleo de la identidad personal y de la percepción social. En consecuencia, la educación en los DH es una exigencia antropológica.

La educación, en su doble vertiente de proceso de socialización y de desarrollo de la personalidad, destaca aquí singularmente.

Como socialización, hace referencia al desarrollo del conocimiento social, es decir, al conocimiento de las personas y sus relaciones.⁷

Este conocimiento social incluye tres ámbitos:

a) el psicológico: el conocimiento de las personas y sus relaciones en cuanto a las causas de su conducta, los efectos de la conducta en otros y los atributos personales.

b) el social; es el conocimiento de los sistemas de relaciones sociales, lo que incluye sus normas, roles y formas de organización.

c) el moral: es el conocimiento sobre cómo deben ser las relaciones sociales, referidas éstas al concepto de justicia.

Por otro lado, si consideramos el desarrollo de la personalidad, ésta tiene entre sus componentes centrales a los valores, y entre ellos el de justicia es para Kohlberg el fundamento y meta del desarrollo y de la educación moral.⁸

El desarrollo moral es presentado por Kohlberg en una secuencia epigenética de tres niveles teniendo cada uno de ellos dos estadios diferenciados. A continuación se presenta una descripción breve.

⁷ Cfr. Díaz-Aguado, en Varios (1986), *Sociología y psicología social de la educación*, Madrid, Anagrama, pp. 101ss. Para una visión extensa del tema ver Turiel, Elliot, *El desarrollo del conocimiento social*, Madrid, Editorial Debate, 1983.

⁸ Para el tema pueden verse: Kohlberg, L. (1974) "Desarrollo moral", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Bilbao, Aguilar, Vol. 7, pp. 222-232; "The cognitive-developmental approach to moral education", en Purpel, D. y K. Ryan (Eds.), *Moral Education* (1976), Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, pp. 176-195. Otras fuentes están mencionadas en Barba y Zorrilla, 1986. Una presentación detallada de la perspectiva educacional de Kohlberg puede verse en Hersh, R.; Reimer, J. y D. Paolito (1984), *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, Madrid, NARCEA, 192 pp.

A. Nivel preconvencional (0-9 años)

Las normas y las expectativas sociales son algo externo al yo (egocentrismo). En este nivel el niño responde a las normas culturales del bien y del mal, de lo justo y lo injusto, pero las interpreta en términos de las consecuencias físicas o hedonistas de su acción (castigo, premios, favores correspondidos) o en términos del poder físico de quienes formulan las normas.

Estadio 1: la orientación del castigo y de la obediencia

Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o malicia independientemente del significado o valor humano de estas consecuencias. Se valoran por sí mismas la huida del castigo y la sumisión incondicional a la fuerza, sin referencia alguna al respeto que podría inspirar un orden moral subyacente del que serían soportes el castigo y la autoridad.

Estudio 2: la orientación instrumental-relativista

La acción justa es la que contribuye a satisfacer instrumentalmente las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los demás. Las relaciones humanas se consideran en términos semejantes a las que rigen en el mercado libre. Se dan algunos rasgos de honradez, de reciprocidad y de participación sobre una base de igualdad, pero se interpretan siempre en un sentido material y pragmático. La reciprocidad se entiende en términos estrictos de intercambio sin basarse en la lealtad, la gratitud o la justicia.

B. Nivel convencional (9-16 años)

El yo se identifica con la sociedad y asume su punto de vista (el yo como miembro de una sociedad). En este nivel se considera valioso responder a las expectativas de la familia, el grupo o el país independientemente de las consecuencias obvias e inmediatas. No se trata tan sólo de una actitud de conformidad ante las expectativas personales o del orden social, sino también de lealtad a todo ello; el individuo trata de mantener, apoyar y justificar un determinado orden, e identificarse con las personas o grupos que lo representan.

Estadio 3: orientación de la concordia interpersonal

El buen comportamiento es aquel que agrada o ayuda a los demás y es aprobado por ellos. Se trata de una conformidad con las imágenes del comportamiento en la mayoría. El comportamiento se juzga frecuentemente por su intención y por primera vez adquiere importancia la norma de "su intención es buena". Se gana la aprobación de los demás mediante un buen comportamiento.

Estadio 4: orientación de ley y orden

El individuo se orienta conforme a las nociones de autoridad, normas fijas y mantenimiento del orden social. El buen comportamiento consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto a la autoridad y apoyar el mantenimiento del orden social vigente sin ulterior referencia.

C. Nivel postconvencional, autónomo o de principios (16 años en adelante)

El yo se diferencia de los roles sociales y define valores según unos principios autoescogidos de justicia. En este nivel hay un esfuerzo para definir los valores y los principios morales válidos y aplicables, independientemente de la autoridad de los grupos o personas que los asumen y aparte del grado de identificación del individuo con estos grupos.

Estadio 5: orientación legalista del contrato social

En general, este estadio tiene resonancias utilitaristas. Se tiende a definir la acción justa en términos de los derechos generales de la persona y de los criterios que han sido críticamente analizados y aceptados por la sociedad en conjunto. Hay una clara conciencia de la relatividad de los valores y opiniones personales. Paralelamente existe un énfasis correspondiente sobre las reglas del proceder para llegar a un acuerdo y consenso general. Aparte de lo que ha sido constitucional y democráticamente acordado, lo justo es cuestión de "valoraciones" y "opiniones" personales. La consecuencia es que adquiere preponderancia el "punto de vista

legal”, pero con la posibilidad de cambiar las leyes en términos de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del ámbito legal, la obligación surge como un resultado del libre acuerdo del contrato.

Estadio 6: orientación de principios éticos universales

Lo justo se define en virtud de una decisión de la conciencia concorde con unos principios éticos elegidos personalmente, apelando a la comprensión lógica, universalidad y consistencia. Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico; no son normas morales concretas al estilo de los diez Mandamientos). Esencialmente, son los principios universales de justicia, y de igualdad, así como de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas concretas.⁹

Una educación basada en el desarrollo moral, significará pedagógicamente una experiencia que promueva tal desarrollo. Si este desarrollo se fundamenta en los valores de los DH, éstos darán cuerpo a todas las vivencias y comprensiones que el sujeto vaya adquiriendo o construyendo. En otros términos, se

⁹ Si bien las ideas de Kohlberg, tanto sobre el desarrollo moral como su aplicación a la educación han tenido amplia difusión y aceptación, no ha estado exenta de críticas. Una se ha referido a su intelectualismo en el enfoque de la moralidad, explicable porque Kohlberg se sitúa en la tradición kantiana del “formalismo” de la ética y por plantear, en su teoría del desarrollo moral, la universalidad de los estadios de desarrollo y su independencia de los contextos culturales. Otros críticos lo han acusado de psicologismo, encontrando éste en su enfoque psicológico para estudiar el desarrollo de la moralidad. En este punto, lo que hizo Kohlberg fue aplicar el enfoque psicogenético de Piaget, enfoque que le pareció el más atractivo y prometedor para estudiar el desarrollo de la valoración, aspecto en el que estaba a su vez influido por J. Dewey y su filosofía pragmática. Finalmente, tanto a Piaget como a Kohlberg se les acusa de no tomar en cuenta los aspectos culturales, punto en el que el trabajo de Piaget sobre el desarrollo de la moralidad es más vulnerable, además de que Piaget sólo estudió la evolución moral hasta los doce años y supuso la existencia de sólo dos estadios, el de la moral heterónoma y el de la moral autónoma. El esfuerzo de Kohlberg y algunos discípulos se concentró en mostrar la validez universal de los estadios del desarrollo moral. Para la valoración del trabajo de Kohlberg puede verse: Habermas, Jürgen (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, especialmente pp. 46-55 y 137; Mifsud, Tony (1985), *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica*, México, Limusa, 115 pp.; Rich, John y Joseph DeVitis (1985), *Theories of moral development*, Springfield, Charles C. Thomas, 138 pp. especialmente pp. 87-98; Snarey, John (1992), “Moral education”, en *Encyclopedia of Educational Research*, 6o. ed. Vol. 3, New York, McMillan, pp. 856-860. James Rest (1989), “With the benefit of Hindsight”, en *Journal of Moral Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 86-96, hace un balance de la obra de Kohlberg. Por su parte el filósofo inglés R.S. Peters realiza una revisión amplia de la obra de Kohlberg en *Desarrollo moral y educación moral*, México, FCE, 1984, 241 pp.

convierten en el contenido cognoscitivo y afectivo que impregna el ambiente educativo. El desarrollo de hábitos y esquemas de interacción personal, las actitudes y los valores de la persona, irán configurándose sobre la base de la incorporación de los DH.

Una experiencia así será propicia para el desarrollo de todas las dimensiones de la persona humana, dando a ésta un claro sentido de trascendencia. De esta manera, proceso educativo, transpersonalización y realización de los DH confluyen creativamente.

Los DH, conciencia colectiva y herencia de la humanidad, se convierten en el núcleo invaluable de la conciencia individual haciendo posible la conjunción de la dignidad de la persona —la dignidad del individuo— y de la dignidad de la comunidad y su convivencia armónica, tendiente a la unidad, y cristianamente, sostenida en la Caridad.¹⁰

¿Cómo procede esta educación moral orientada a la trascendencia de la persona vía los DH? Las sugerencias de Ryan,¹¹ relativas a los “cuatro modos de educación moral” permiten diseñar y operar esquema de organización pedagógica. Estos modos son:

a) la exhortación: se trata de hablar de lo que es bueno o malo, justo o injusto, adecuado o inadecuado e invitar, urgir, exhortar a las personas a actuar en consecuencia. De este modo, se instruye y orienta para vivir y actuar de acuerdo con ciertos estándares y valores.

b) el ambiente: fundamentalmente consiste en mostrar con el ejemplo —la conducta del educador— los comportamientos, hábitos, actitudes y valores en cuestión, es decir, de mostrarlos vivos y operantes. Cuando las relaciones interpersonales son positivas y hay sentimientos de simpatía, las probabilidades de impacto son mayores.

c) las expectativas o clima grupal: la actuación y valoraciones presentes en el grupo o comunidad crean expectativas en sus miembros y los motivan para un comportamiento moral determina-

¹⁰ Queda pendiente reflexionar sobre las dos tradiciones principales de los DH, es decir, la ilustrada-liberal, dada al mundo por la Revolución Francesa, y la tradición cristiana, liberadora, que tiene sus raíces en la experiencia de los pobres, los carentes de justicia. Esta segunda tiene en Bartolomé de las Casas uno de sus creadores fundamentales. Véase al respecto la obra de Jesús Antonio de la Torre, *El uso alternativo del derecho por Bartolomé de las Casas*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1991.

¹¹ Ver “The new moral education”, en *Phi Delta Kappan*, 1986, november, pp. 228-233 y “Moral and values education”, en *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 3406-3413.

do. Orienta hacia una conducta particular, en este caso, conductas relativas a los DH.

d) las experiencias: éstas se refieren a cada una y al conjunto de las vivencias específicamente preparadas, en sentido pedagógico, para que el alumno en particular y el grupo o comunidad en su totalidad, desarrollen los aspectos de la personalidad que se encuentran en la perspectiva del desarrollo moral. En la visión de Kohlberg, se trata de promover el juicio moral en consonancia con los valores de los DH y según las circunstancias de los niveles y estadios del desarrollo moral. La meta última, en la moralidad postconvencional, consiste en la promoción y el logro de la justicia.¹²

En este contexto de la educación moral por *experiencias* particulares conviene hacer una precisión de gran importancia relativa al carácter jurídico de los DH. Dado que éstos están garantizados constitucionalmente,¹³ una educación tendiente al desarrollo moral con fundamento en los valores de los DH se convierte en una “educación constitucional”, es decir, en la formación del ser humano orientada a hacer posible y real la convivencia e interacción humanas propias del ideal de una república democrática.

Con lo anterior resalta de modo cabal la función socializadora de la educación, si la comprendemos como la acción orientada al desarrollo de este tipo específico de conocimiento social que encierran y promuevan los DH. Así, el desarrollo de la persona, de todas sus dimensiones, será también el desarrollo de una “sociedad humana”.

Desde otra perspectiva, una educación como la que se ha esbozado, será una forma explícita de realización de la política educativa de nuestro país, por cuanto considerará sus principios fundamentales y porque al hacerlo se convertirá en una fuente de evaluación y crítica de las desigualdades educacionales.

¹² Otros elementos y otras perspectivas de educación valoral y moral pueden verse en las obras citadas, en Alba, María de los Angeles y Bonifacio Barba, *Educación para la paz y los Derechos Humanos en la primaria*, Aguascalientes, UAA, Reportes de Investigación Educativa, No. 29, p. 71 más anexos y en Puig, José María y Miguel Martínez (Coords.) (1991), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 213 pp. y (1989), *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, 237 pp.

¹³ De modo particular en las “Garantías constitucionales”, y de modo extensivo en todas las Declaraciones, Protocolos y Convenciones firmadas y ratificadas por el Gobierno Mexicano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONZÁLEZ, Ana María. *Colisión de paradigmas. Hacia una psicología de la conciencia unitaria*, México, Universidad Iberoamericana, 1989, 431 pp.

GONZÁLEZ, Luis Jorge. *La transpersonalidad y su horizonte*, México, Librería Parroquial, 1980, 242 pp.

_____. *El diálogo liberador*, México, Librería Parroquial, 1981, 356 pp.

_____. *Excelencia personal: valores*, Guadalajara, Font, 1991, 328 pp.

OESTREICH, Gerhard y Karl-Peter Sommermann. *Pasado y presente de los Derechos Humanos*, Madrid, Tecnos, 1990, 111 pp.

SORONDO, Fernando. "Los Derechos Humanos a través de la historia, I", en *Educación y Derechos Humanos*, Año 2, No. 3, marzo, 1988, pp. 10-18.