



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**

**EL SENTIDO DEL SER DOCENTE EN EL PROFESORADO DEL ÁREA DE  
DERECHOS HUMANOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y  
SOCIALES DE LA UNAM.**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:  
LIC. OMAR DE LA ROSA LÓPEZ**

**TUTOR PRINCIPAL:  
DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR  
Catedrático del Programa de Posgrado en Pedagogía en la  
Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:  
DR. BONIFACIO VUELVAS SALAZAR  
DRA. MARÍA DEL ROSARIO SOTO LASCALE  
DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA  
DRA. SARA JARAMILLO POLITRÓN  
Catedráticos del Programa de Posgrado en Pedagogía en la  
Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.**

**MÉXICO, D.F. ABRIL DEL 2014**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS . . . . .	4
PRESENTACIÓN . . . . .	6
INTRODUCCIÓN. . . . .	15

## CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN. . . . .	24
1.1 Acercamiento al problema de investigación . . . . .	26
1.1.1 Contexto del problema.	
La situación de los Derechos Humanos en México . . . . .	27
1.1.2 Los Derechos Humanos y la educación superior en México. . . . .	33
1.2 La construcción del problema de investigación. . . . .	38
1.2.1 El caso de la Academia Interdisciplinaria de Trabajo del área de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM . . . . .	45
1.3 Las preguntas de investigación . . . . .	49
1.4 Objetivos . . . . .	50
1.5 El enfoque fenomenológico para abordar el fenómeno de la formación docente . . . . .	51
1.6 La implicación ética-pedagógica del investigador . . . . .	53

## CAPÍTULO 2.

LOS DERECHOS HUMANOS Y SUS DIFERENTES CONCEPCIONES . . . . .	56
2.1 ¿Qué son los derechos humanos? Un breve recorrido por la diversidad teórico-filosófica . . . . .	61
2.1.1 La tradición iuspositivista o del derecho positivo moderno.	
De las garantías individuales . . . . .	62
2.1.2 El iusnaturalismo o del derecho natural.	
Los derechos humanos como condición de vida de la persona . . . . .	67
2.1.3 La dimensión ontológica del Hombre.	
Una propuesta para hablar sobre los derechos humanos . . . . .	74
2.1.3.1 La naturaleza humana y la dignidad humana . . . . .	75

### **CAPÍTULO 3**

DIFERENCIAS CUALITATIVAS ENTRE SER HUMANO, HOMBRE Y PERSONA.

UN DEBATE NECESARIO EN EL DESARROLLO DE LOS DERECHOS HUMANOS. . . . .	83
3.1 El debate desde la perspectiva de la bioética. . . . .	85
3.1.1 La 'persona' en el pensamiento filosófico de John Harris, Hugo Tristram Engelhardt y Peter Singer. . . . .	85
3.2 El Hombre como ser que pregunta, que se interroga y que se construye a sí mismo . . . . .	93
3.2.1 Lo metafísico en el ser humano. Los aportes de Luc Ferry, Emereich Coreth y Jean Paul-Sartre . . . . .	94
3.3 El Hombre en el pensamiento filosófico de Martín Heidegger. . . . .	107
3.3.1 La importancia de la pregunta por el sentido del ser . . . . .	109

### **CAPÍTULO 4**

LA FORMACIÓN Y EL SENTIDO DEL SER DOCENTE

4.1 El Hombre, la docencia y el ser . . . . .	114
4.1.1 La docencia que parte del otro. Una propuesta pedagógica a favor de la autorrealización . . . . .	114
4.2 La dimensión pedagógica de la formación . . . . .	121
4.3 La teoría del desarrollo humano y los derechos humanos . . . . .	130
4.3.1 Los tipos de libertad . . . . .	135

### **CAPÍTULO 5.**

EL ENFOQUE FENOMENOLÓGICO EN EL CAMPO DE LA  
INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA.

5.1 Primeras aproximaciones metodológicas . . . . .	139
5.2 La fenomenología de Martín Heidegger . . . . .	143
5.3 Procedimiento metodológico . . . . .	149
5.3.1 El análisis de los programas escolares de las materias del área de Derechos Humanos de la FCPYS de la UNAM . . . . .	151
5.3.2 Las aportaciones metodológicas desde el método biográfico . . . . .	154
5.3.3 La entrevista semi-estructurada . . . . .	161

5.3.4 El papel de la observación en el enfoque fenomenológico . . . . .	164
5.4 Identificación y construcción de las categorías empíricas . . . . .	167
5.5 Elección de los sujetos de investigación. . . . .	168

## **CAPÍTULO 6**

### CATEGORÍAS EMPÍRICAS.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DEL SER DOCENTE . . . . .	171
6.1 La tendencia teórica en los programas escolares de las materias del área de derechos humanos de la FCPyS de la UNAM . . . . .	173
6.2 Las herencias curriculares en la enseñanza de los Derechos Humanos . . . . .	178
6.2.1 Las herencias curriculares como herencias no críticas de las posturas epistemológicas predominantes . . . . .	181
6.3 ¿Cómo comprenden los profesores a los Derechos Humanos? . . . . .	183
6.4 Las didácticas docentes como manifestación del ser docente . . . . .	185
6.4.1 Tipos de docencia . . . . .	186
6.5 La experiencia de vida como escuela donde se forma el docente . . . . .	195
6.5.1 La herencia educativa: una categoría útil para la identificación del sentido del ser docente . . . . .	199
CONCLUSIONES . . . . .	207
FUENTES REFERIDAS . . . . .	215
FUENTES CONSULTAS . . . . .	222

## PRESENTACIÓN

Estimado lector, esta tesis es producto de un trabajo constante que he realizado desde que egresé de la licenciatura en pedagogía.<sup>1</sup> Me refiero al trabajo recepcional con el que obtuve el título de licenciatura en octubre de 2007. Para la ocasión realicé un material didáctico audiovisual titulado: “Derechos humanos y educación en América Latina. Una mirada desde la pedagogía.” En él presento las formas en que la globalización y el proyecto neoliberal, por medio de múltiples mecanismos, transgreden los derechos de los pueblos y los ciudadanos estipulados en la declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada el 10 de diciembre de 1948.

Ante las evidentes circunstancias de violencia y marginación en las que viven las mayorías que habitan en Latinoamérica, sugiero en este trabajo, que la relación entre pedagogía y los principios universales de los derechos humanos debe tener mayor cabida dentro de las escuelas, fortaleciendo así la idea de que la educación no sólo está al servicio de las hegemonías, sino también, es hilo conductor y de valiosa utilidad para la transformación de las sociedades contemporáneas. Aunque algunas de las ideas planteadas en aquel momento siguen vigentes dentro de mis esquemas de pensamiento, varias han sido desechadas o puestas bajo la lupa de la autocrítica. Producto de ello, son los caminos nuevos que he intentado trazar para contribuir en la problematización de los derechos humanos atendidos desde una óptica pedagógica, y que se recuperan a lo largo de la presente investigación.

Las reflexiones que se encuentran en este trabajo de investigación ponen a prueba mi capacidad de análisis y de creación de novedosas perspectivas para estudiar viejas problemáticas educativas, como lo son la formación docente en educación superior, por un lado y, por otro, los derechos humanos.

Desde niño me he caracterizado por ser un sujeto de baja estatura. Mis dos hermanos mayores no corrieron la misma suerte, por lo que vi a tal situación, durante mis años de adolescente, como una mala y perversa jugada de la vida

---

1

hacia mi persona. Al ser yo el más ‘pequeño’ – en todos los sentidos – de la familia, la protección y los cuidados de los que gozaba en casa cuando fui niño, puedo decir, eran envidiables para muchos chicos de mi edad con los que convivía por aquellos días.

Este cobijo familiar se extendió a casi todos los espacios sociales en donde yo me iba desarrollando, incluso me acompañó durante mi paso por la primaria y secundaria, donde compañeros del colegio y los mismos profesores me hacían toda una serie de cariños debido al sentimiento de ternura, según me dijeron más tarde, que despertaba en los demás; pero como todo en la vida, nada es para siempre, y la sensación de sentirme feliz siendo el pequeño al que todos cuidaban desapareció una vez que empezó mi vida de bachiller.

En aquellos años, me parecía hasta cierto punto normal y aceptable que mis compañeros de salón se las ingeniaran para inventar una serie de bromas a expensas de mi talla, pero cuando un profesor se dirigió a mí en un tono que percibí como ‘burlón’, una barrera ontológica se alzó de tal tamaño dentro de mí que llegué a pensar durante muchos años que sería un obstáculo infranqueable. El golpe a mí ‘ser’ al sentirme vituperado por el comentario de aquel profesor fue casi mortal – ontológicamente hablando. Aquella experiencia con el mentor, me puso de frente con una realidad que me pareció despiadada, pues el mundo que se había construido a mi alrededor, lleno de cuidados y protecciones, se había cuasi desmoronado por completo.

Aquel profesor desconocía mi historia de vida, por lo que creo que jamás se imaginó el alcance que tendrían en mí sus palabras, y aunque me costó mucho tiempo llegar a esta conclusión, en su momento me sentí traicionado por una figura a la que históricamente se le ha definido como poseedora de sabiduría, misma que tiene que respetarse y obedecer. Esta sensación de poder ejercido por el profesor en mí, fue precisamente lo que hizo que jamás le reprochara algo por aquel comentario que tanto me fracturó por dentro. ¿Cuántos estudiantes como yo, en su momento han sentido lo mismo frente a ciertas actitudes, palabras o gestos de sus profesores?, ¿Cuántos profesores, ensimismados en su propio

poder no han violentado la dignidad de sus alumnos sin haberlo sospechado siquiera?

Al exponer esta anécdota personal, lo que quiero decir es que al ejercerlos como docentes, con la manifestación de ciertas actitudes, sin darnos cuenta y ajenos a toda intención de ofender al otro, podemos herir la dignidad y el espíritu de nuestros estudiantes, dejando en ellos huellas que podrían afectarlos por el resto de sus vidas. Tomando en cuenta esto, la mayor motivación de la tesis es que se lea como un trabajo donde se invita a la reflexión sobre el ser y quehacer docente, en el marco de los derechos humanos.

La investigación tiene por objetivo develar cuál es el sentido del ser docente y cómo se construye en los profesores<sup>2</sup> que enseñan contenidos relacionados con los Derechos Humanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Para quienes se pregunten el por qué este tema y no otro, aunque se expone con detenimiento en los apartados correspondientes, no quiero dejar de señalar que a mi juicio, en base en mis años de experiencia docente y en relación a las tesis consultadas sobre el tema, la construcción del sentido del ser docente ha sido muy poco estudiada por parte de los pedagogos, es decir, sí hay investigaciones que abordan la construcción del sentido de la docencia, pero no así sobre el *ser* y su sentido en el docente universitario, por lo que me di a la tarea de convertir en investigación de maestría estas inquietudes.

Ahora, ¿Por qué sólo concentrarnos en la formación y práctica docente de quienes enseñan Derechos Humanos, y no en los contenidos curriculares? Porque encuentro una veta pedagógica en lo siguiente: si se piensa y se problematiza a los Derechos Humanos desde aristas epistemológicas y filosóficas alternas a las actuales,<sup>3</sup> la vida dentro de las aulas universitarias se tornarían de colores nuevos. No es que crea que la vida áulica actual no sirva o sea por completo deficiente, inútil o monstruosa, aunque ciertamente reconozco que por momentos puede ser

---

<sup>2</sup> Desde aquí considero que es muy importante establecer la siguiente aclaración. A lo largo del trabajo, el lector notará que se hace uso indiscriminado de los términos profesor, docente, maestro, como sinónimos, aunque se admite que no significan lo mismo, pero al no ser el análisis teórico-conceptual el objetivo de la investigación, no encontramos mayor inconveniente para usarlos de esta manera.

<sup>3</sup> Me refiero sobre todo a la filosofía política y jurídica, pues sus miradas acerca del tema monopolizan su abordaje.

nociva, monstruosa y peyorativa para los *Hombres* que en ella se *forman*; de ahí la relevancia de mirar con nuevos y renovados lentes al ser humano y sus derechos.

Ahora, deseo agradecer profundamente por la paciencia, el apoyo y la orientación incondicional de cada uno de los sinodales, que sin sus observaciones y aportaciones enriquecieron este trabajo, sobre todo, quiero agradecer profundamente al profesor Jesús Escamilla Salazar, a quien le debo mucho durante mi formación como pedagogo y docente. Más que un asesor, ha sido un gran amigo y guía.

El primer acercamiento con el tema lo tuve casi al término de cursar la licenciatura. En aquel tiempo, estaba tomando la asignatura en la que encontraría un interés y una oportunidad para explorar caminos poco descubiertos para la profesión del pedagogo. El titular era el profesor Jesús Escamilla Salazar, quien en un esfuerzo por que nosotros, sus estudiantes<sup>4</sup>, comprendiéramos la importancia de ver en el terreno de los derechos humanos un campo de mucha fertilidad para el ejercicio profesional del pedagogo, nos acercó a autores que estudiaban la problemática que, por su propia naturaleza, parecían ser mayormente de índole político y jurídico más que pedagógico. De este primer acercamiento, surgieron una serie de preguntas tales como: ¿Qué papel juegan los derechos humanos en la formación de los maestros y cómo los viven dentro de las aulas?; ¿Qué sentido le dan a su ser docente cuando se asumen como formadores en materia de Derechos Humanos?, ¿Traducen los principios de los derechos humanos en estrategias o técnicas didácticas concretas al momento de dar clase?

Ahora, siendo la propuesta de la tesis el que se comprenda a la autorrealización como el derecho fundamental de todo hombre, y situándolo en el campo de la formación y práctica docente, interrogantes de otra índole son las que se tornan relevantes: ¿El profesor favorece a que los estudiantes persigan su libre autorrealización?, ¿El profesor entiende a la docencia como una práctica

---

<sup>4</sup> Una segunda aclaración muy similar a la primera y de igual importancia. Los términos de estudiante, alumno, discípulo y pupilo se muestran al lector como sinónimos, aunque de antemano se reconoce que cada uno posee su propia tradición teórico-pedagógica. Se decidió hacerlo de esta manera debido a que el objetivo de la tesis no es el debate epistémico que gira en torno a ellos, sino con la finalidad de dinamizar la lectura.

autorrealizadora? El concepto de autorrealización, a lo largo del enfoque que se propone en la tesis, juega un papel crucial. Al pensar a los Derechos Humanos desde las definiciones más comunes provenientes de los Organismos Internacionales, se han acertado en mucho las lecturas que se pueden hacer en torno al ser humano como un ser de derechos inalienables. Para abrir y profundizar las miradas al respecto, la filosofía aporta elementos suficientes como para poner en crisis a las respuestas que tienen por fundamento al sentido común.

A preguntas como ¿Qué es el Hombre?, ¿Cuál es el sentido por el cual vive el Hombre?, hay que encontrar respuestas que trasciendan el terreno de la obviedad. Si hemos de responder, como educadores, a tan cruciales cuestionamientos, hemos de desprendernos de las explicaciones cotidianas para pasar al terreno de las reflexiones complejas, para ello, es menester abstraer la realidad para pasar de lo inmediato a lo profundo y tal vez incontestable, al menos por ahora.

Cada una de estas preguntas genera a su vez toda una serie de cuestionamientos valiosos que ayuda en el análisis de un tema inagotable.

Cuando pienso detenidamente sobre mis experiencias de vida profesional, no me cabe duda de que la docencia, a pesar de que se puede definir como una actividad loable, por momentos raya en lo transgresor de dignidades humanas, al menos así se afirma desde ciertas lecturas que en la tesis abordaremos, por lo tanto, el objetivo de la tesis es interpretar las prácticas profesionales de los profesores para sacar a la luz el cómo construyen su 'ser docente'. Partir de la observación de las formas de 'hacer' docencia', nos ponen frente a las formas del 'ser' docente, para luego, alcanzar el sentido del 'ser docente' que los profesores han construido a lo largo de su vida personal y profesional.

Cuando me di cuenta de que como profesores, en ocasiones llegamos a ser vituperantes con la dignidad de los estudiantes, pensé sobre qué tan conscientes, o no, somos cuando lo hacemos. Apoyándome en mi experiencia docente diría que la mayoría de las veces desconocemos a cabalidad los daños que podemos infligir en los chicos cuando tomamos determinadas posturas o lenguaje al relacionarnos con ellos o al imponernos como figuras de poder. Pero si es

verdadera la tesis de que no dañamos con alevosía los derechos de los estudiantes, entonces, ¿Qué nos orilla a hacerlo?, ¿Cuáles son las razones por las cuales rayamos, muchas veces, en la posibilidad de convertirnos en verdugos del destino<sup>5</sup> de nuestros alumnos? Carlos Skliar (2007) sostiene que las ‘huellas’ existenciales que se involucran en la construcción de nuestra identidad, cosmovisión y sentido de ser y estar en el mundo como personas, atraviesan nuestras formas de hacer docencia. Ahora ¿Cuáles son estas huellas en los profesores de las que nos habla Skliar? El hallar las respuestas, fue lo que motivó el trabajo de tesis.

En estos casi 10 años en que como pedagogo me he dedicado al estudio de los derechos humanos, aunque si bien no de una manera ardua y rigurosa, he descubierto corrientes de pensamiento tan diversas unas de otras, que no he podido más que quedar asombrado de lo mucho que hace falta por problematizar sobre el tema, pero a su vez, dicha situación me llena de entusiasmo, pues encuentro abierta una gran brecha en donde la pedagogía tiene mucho que decir y aportar a la construcción de saberes, no sólo en torno de lo educativo, sino sobre todo, a aquellas cuestiones fundamentales acerca del ser y la existencia del Hombre.

A la pregunta ¿Qué son los derechos humanos?, aunque tal parece que no hay gente que ignore parte de su significado, no sucede lo mismo con la comprensión profunda de su sentido, pues responder a dicha pregunta es más complejo y abrumador de lo que suele pensarse. Para el trabajo recepcional con el que obtuve el título de licenciatura, me dí a la tarea de preguntar a varias personas que abordaba en plazas públicas, qué entendían por Derechos Humanos, esto, con el fin de identificar aquellas coincidencias en sus respuestas que me permitieran ubicar los elementos lingüísticos compartidos. No hubo quien permaneciera en silencio a la pregunta ¿Qué entiende por Derechos Humanos?

En el intentar dar una respuesta tropezamos con una serie de conceptos que, aunque de primer orden se nos presentan como comprensibles, al momento de des-articular los discursos para analizarlos por separado, salta ante nosotros la

---

<sup>5</sup> Destino entendido como el futuro en construcción mas no como determinación.

incapacidad de dar respuestas universales y unívocos a problemas igualmente de universales y multidimensionales.

Al respecto, le dedico el espacio suficiente a estas y otras inquietudes en el capítulo 2, sólo resta indicar aquí que la cuestión de definir al Hombre es primordial en el tema de los derechos humanos, puesto que si no sabemos qué es el hombre, ¿Qué derechos enseñar y qué derechos defendemos?, ¿Los de quién o qué grupos humanos y con qué fin? Definir al Hombre es quehacer harto complejo y no sólo de filósofos, sino también y necesariamente de educadores, puesto que en ello radica el fin que persiguen cuando educan, en otras palabras, cuando se educa se hace pensando en educar al otro; durante el proceso, se da lugar a la transmisión de determinados conocimientos, saberes y valores útiles para cierta época, pero sobre todo, la acción educativa tiene por objetivo fundamental la formación del Hombre, ¿Pero de qué tipo de Hombre hablamos? En el análisis de los derechos humanos, el educador puede encontrar diversidad de pistas que le ayuden a esclarecer tal acertijo.

Ahora ¿Qué tiene que ver todo lo hasta aquí dicho con la formación docente? Lo suficiente como para dedicarle toda una investigación pedagógica. El punto de intersección lo vamos a encontrar en la fenomenología, o también denominada por Martín Heidegger (1924) *ontología*. Existe variada literatura que aborda el problema de la formación de profesores, así como la relación entre docencia y Derechos Humanos. Sin embargo, poco se ha escrito e investigado sobre estos temas desde la filosofía ontológica: éste es el reto – atrevimiento – de mi propuesta pedagógica.

*Las palabras comunes comienzan a sabernos a no sabernos a nada o sonarnos irremediablemente falsas y vacías. Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes 'que ya poseemos (y que nos poseen).*  
(Larrosa, 2000:7)

Las ‘palabras comunes’ que problematizan al docente, su formación y su práctica en el marco de los derechos humanos, se han convertido poco a poco en argumentos insípidos para tratar a cabalidad lo complejo del problema. A lo largo del trabajo se va a insistir en que el estudio de la formación y práctica docente debe incluir argumentos nuevos que trasciendan los marcos delineados por algunas corrientes o modelos de investigación ya casi exclusivos para ello.<sup>6</sup>

Al concluir la tesis, y me detengo un poco con mirada crítica sobre mis pasos en el quehacer investigativo, me percaté de una serie de categorías que desentonan ya con mis renovadas lecturas pedagógicas; dicho desfase sólo lo puedo entender como una invitación a seguir trabajando sobre el tema, pues los fenómenos educativos no duermen, no son a-evolucionistas, no tienden al reposo ni a la inmovilidad. Los derechos humanos, como se verá más adelante, van tomando el curso que toma la humanidad en el transcurso de su devenir histórico, no se les puede agotar en determinados análisis o tradiciones de pensamiento; de igual manera, los contextos en donde se forman los profesores son siempre cambiantes, por lo que la pertinencia de las preguntas que indagan sobre su ser y estar en el mundo no puede caducar.

Durante el tiempo que duró la investigación, en repetidas ocasiones se dieron retrocesos, espasmos y vacíos de ideas; en los momentos de menor lucidez no podía hilar dos enunciados seguidos o dignos de ser tomados en cuenta dentro de la investigación; es difícil ‘arrastrar el lápiz’ cuando se trata de investigar, por sus grados de dificultad, no es una actividad de la que se pudiese decir que tiene muchos seguidores, sin embargo – lo que escribo a continuación es a título muy personal – deja satisfacciones invaluable.

Muchas de las ideas que surgieron en el transcurso de la investigación, producto de enfrentamientos constantes con diversidad de autores, ya no tuvieron cabida en la versión final de la tesis, y aunque duele haberlas excluido, admito que de no hacerlo, estarían ajustadas violentamente a un espacio al que, por el momento, no pertenecen, aunque espero que les llegue su momento.

---

<sup>6</sup> Me refiero a los modelos que se convierten en moda, por ejemplo, el basado en competencias, el de la investigación-acción, el proveniente de las teorías reproductivistas, por mencionar algunos.

Para finalizar estas líneas, quiero hacer alusión a una anécdota personal. En el periodo en que me encontraba en los momentos más álgidos de la elaboración de mi tesis, vi una película titulada: “La tormenta perfecta,” donde el personaje protagonista – interpretado por George Clooney – es un pescador de cierta comunidad norteamericana, que al enfrentar una severa crisis en sus finanzas personales, reúne a un grupo de compañeros de oficio para aventurarse a regiones peligrosas del océano en búsqueda de más y mejor pesca.

Durante el viaje, alcanza al navío una fuerte tormenta que termina de manera trágica con la nave y sus tripulantes. Si menciono esto, es porque al terminar de verla, una sensación en el pecho me hizo sentir que la investigación – y yo con ella – tomábamos el curso de aquel barco pesquero torturado por las fuerzas de la naturaleza, que al enfrentarse al ímpetu del mar bravío, se jugaba minuto a minuto su entereza; pero a diferencia de los personajes de esta historia cinematográfica, sobrevivimos, aunque no sé qué tan entero regreso al puerto de donde partí, pero algo es seguro, vuelvo no siendo el mismo.

Ahora que leo nuevamente, de principio a fin lo que aquí he escrito, algunas líneas para nada me dejan satisfecho; mis múltiples y sistemáticos errores en redacción, la ausente astucia para trasladar al papel claramente mis ideas en más de una vez se deja notar; el análisis de importantes autores, que en su momento retaron mi inteligencia, no alcanza los niveles deseados; sin embargo, en cada línea hay parte de mi ser. En algún momento de mi vida escuché decir a un intelectual que Jorge Luis Borges sostenía que “...somos lo que leemos”; agrego que leemos el mundo desde lo que somos, y de igual manera, en lo que escribimos reflejamos lo que somos; así que, estimado lector, crítico o no crítico, conocedor o no de los temas que aquí se abordan, algo nos une irreparablemente: mi ser entrará en diálogo con tu ser una vez que hayas puesto los ojos sobre estas páginas.

## INTRODUCCIÓN

Paulo Freire en las ‘primeras palabras’ de su libro *Pedagogía de la Autonomía* escribe lo siguiente: “La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista a favor de la autonomía del ser de los educandos es la temática central en torno a la cual gira este texto.” (2009b:15)

Estas palabras traducen muy bien las intenciones del contenido de esta tesis, la cual tiene por objeto de estudio la formación docente desde una lectura de los Derechos Humanos, atravesada por una mirada pedagógica. En este sentido, se propone que la tarea del profesor debe trascender la ‘educación bancaria’ (Freire, 2006), y los modelos didácticos positivistas<sup>7</sup> que centran la tarea del maestro en depositar en el estudiante, por medio de la memorización, los saberes y conocimientos científicos que, de acuerdo a ciertas visiones evolucionistas sobre la sociedad, el hombre y el mundo requieren para su pleno desarrollo.

Los fenómenos sociales, económicos y políticos que acontecen actualmente en el mundo y que dictan el porvenir de la humanidad, no pueden quedar ajenos al análisis educativo; los conflictos bélicos entre las naciones y los pueblos, originados por incompatibilidades religiosas, ideas políticas, recursos naturales y delimitaciones geopolíticas, son muestras irrefutables de que el Hombre tiene que volver sus reflexiones hacia el lugar y el papel que ocupa en el mundo, tarea en la que la universidad juega un papel muy importante.

Hay que seguir trabajando para transformar las aulas en ‘espacios pedagógicos’,<sup>8</sup> donde profesores y estudiantes problematicen juntos sus condiciones objetivas y subjetivas de vida a la luz de los principios de los

---

<sup>7</sup> Incluyendo el modelo educativo constructivista. Si bien este es un paradigma que rompió con varios elementos de la escolástica, sus principales aportes los va a retomar de la corriente educativa denominada como Pedagogía científica, donde los aportes de la psicología del aprendizaje van a dirigir y casi a predeterminar todo proceso educativo. Fröebel, Montessori y Decroly serán sus principales exponentes. (Abbagnano y Visalberghi, 1992)

<sup>8</sup> En otro trabajo se ha referido sobre los elementos que deben involucrarse dentro del salón de clases para que este se torne en un espacio formativo; estos son: la crítica, el compartir y rescatar experiencias de vida de docentes y estudiantes, la creación-creatividad, el cuestionamiento, la confrontación y el debate, la reflexión, el diálogo. (De la Rosa López, Omar (2009) “Formación docente y derechos humanos”, Ponencia, *Seminario permanente de formación docente*, Sala Manuel Sacristán, FCPyS-UNAM, 8 de septiembre del 2009.

Derechos Humanos. Los ejercicios reflexivos irán encaminados a confrontar a los sujetos con su realidad y consigo mismos, pues tienen por principal objetivo el cuestionar cómo es su 'presencia en el mundo' (Freire, 2009a), para luego deconstruirla a la luz del sentido que éstos le quieran otorgar a su existencia.

De acuerdo a estas primeras aproximaciones de lo que se encontrará en el cuerpo de la tesis, cabe resaltar que el respeto a los Derechos Humanos del estudiante, comienza desde que los profesores contemplan, al momento de elaborar las planeaciones didácticas, el respeto a la autonomía y dignidad de los alumnos, de tal suerte, que uno de los fines de la tesis se concentre en reflexionar sobre cómo formar profesores para que...

*...actúen más como promotores de conocimientos, decisiones y responsabilidades que como propietarios del saber y dueños de la autoridad; se preocupen por orientar la toma de decisiones, por escuchar más que por hablar [...] imaginar y llevar a la práctica una escuela distinta donde la libertad y la solidaridad, la democracia y el respeto por los demás tenga vigencia. (Magendzo, 2007:11)*

Dos propuestas son las que atraviesan el sustento teórico de esta investigación. La primera, se va a encontrar en el capítulo 3, cuando se haga uso de la filosofía ontológica para problematizar al Hombre y sus Derechos, logrando establecer nuevos enfoques desde los cuales se puede estudiar un tema, como el de los Derechos Humanos, que por tradición histórica, ha sido monopolizado por ciertas áreas de conocimiento o ciencias sociales; dichas tradiciones a las que nos referimos son el iuspositivismo o del derecho positivo y el iusnaturalismo o del derecho natural.

La segunda propuesta acontece en el capítulo 4, donde se aborda el tema de la formación docente desde el enfoque ontológico de los Derechos Humanos. Esta manera de problematizar la formación docente, se presenta como posibilidad de construir saberes pedagógicos renovados y que a su vez renueven los viejos esquemas educativos, como aquellos en donde el profesor es la figura central y meca del conocimiento del proceso educativo, o como otros, en donde la técnica

desplaza la labor docente relegando a este a su papel de ejecutor, o aquellos en donde el contenido y las competencias encierran la esencia y el valor de educar. El interés en el aspecto antropológico de los Derechos Humanos, como categoría de análisis para trabajar la formación docente, es porque toda práctica educativa descansa en una determinada noción de Hombre, sin embargo, es común que entre los diversos modelos educativos no se tenga bien claro qué es el Hombre, llevando de forma muy recurrente los fines de la docencia a callejones casi sin salida. A la pregunta qué son los Derechos Humanos, se antecede aquella que pregunta por el Hombre, y cuando esta toma lugar en el pensamiento de los profesores, es clara la duda, puesto que no existen respuestas universales a inquietudes universales.

La tesis se divide en seis capítulos. El primero lleva por nombre “Problematización y construcción del objeto de investigación”, se expone la forma en que se construyó el problema, así como los objetivos que se plantearon para la investigación. Se analiza un poco la situación actual de los Derechos Humanos y de la educación superior en nuestro país, denostando las demagogias de los grupos en el poder y señalando las condiciones de marginación, pobreza y exclusión que se generan bajo la tutela del actual proyecto económico y político mundial, mismas que se han agudizado año tras año no sólo en nuestro país, sino en varias regiones del planeta.

Bajo estas circunstancias, se plantea como urgente el llevar al terreno de la práctica educativa y escolar la filosofía de los Derechos Humanos, no sólo para robustecer con sus contenidos los programas y planes de estudio, sino como verdaderas prácticas de vida cotidiana de todos aquellos quienes forman parte de la acción educativa dentro de las escuelas. Es en este binomio, educación-Derechos Humanos, en donde la participación del docente juega un papel muy importante, ya que no sólo es transmisor de conocimientos, sino promotor promotor de los principios de los Derechos Humanos, y para ello, requiere ser crítico de su propia práctica.

El segundo capítulo se titula: “Los derechos humanos y sus diferentes concepciones”. En él se exponen y analizan de manera sucinta los enfoques

teóricos que existen respecto al tema. Se inicia con el estudio del enfoque del derecho positivo, para pasar luego al enfoque del derecho natural, y concluir con el rescate de las ideas de ciertos pensadores, que si bien no tienen por objeto de estudio los Derechos Humanos, son posturas filosóficas que permiten a los estudiosos del tema, abrir ejes de análisis poro recorridos, que sin embargo, ofrecen una amplia posibilidad teórica y epistemológica para abordar al Hombre y sus Derechos.

Las disputas más encarnizadas entre las tradiciones que aquí se discuten, es por un lado, a que el luspositivismo entiende a las garantías individuales como la máxima expresión de los Derechos Humanos, mientras que la tradición lusnaturalista considera esto un error y una reducción a la dignidad del Hombre, ya que es en la dignidad ontológica en donde se funda el mayor y más universal de los argumentos para defender la idea de que sólo los seres humanos son sujetos de derechos.

Si bien, al debate entre ambas posturas no se le puede considerar irreconciliable, sí como algo a lo que no se le puede dar fácil solución, y más aún, cuando se incluye en la discusión un tercer enfoque que responde a las visiones de la filosofía ontológica, que va a cuestionar algunos de los principios de las dos tradiciones que lo anteceden.

Desde este enfoque, se propone que el ser del Hombre y su plena autorrealización, son la materia fundante de los Derechos Humanos, más no las garantías individuales, ni la dignidad ontológica. Con esto no se quiere decir que se desechen las otras visiones, simplemente es una forma diferente de abordar y problematizar el tema, mismo que se justifica en el momento en que se liga cuando se pregunta acerca del sentido del ser docente.

El enfoque ontológico conduce a reflexiones profundas acerca del Hombre y sus analogías con términos como el de persona o ser humano. ¿Qué tan pertinente es entablar una discusión respecto a las diferencias cualitativas entre estos términos?, es decir, ¿Hay que entender los conceptos de Hombre, Persona y Ser Humano como la misma cosa? Al cierre de este capítulo, se argumenta que

dicha discusión responde a lo que se considera un ejercicio filosófico obligado al momento de pensar sobre los fines de la educación y el quehacer docente.

El tercer capítulo lleva por nombre: “Diferencias cualitativas entre ser humano, Hombre y persona.” La idea de este apartado surge cuando llegan a mí, un tanto por casualidad, textos de algunos autores que desde la bioética, plantean una serie de interrogantes que cuestionan la superioridad del Hombre sobre las demás especies que ‘no racionales’.

El principio de racionalidad, el cual es punto de partida para justificar la grandeza del ser humano frente a los demás seres no humanos, ha sido puesto bajo una fuerte crítica cuando se ha demostrado que si bien, la capacidad de pensamiento profundo es una característica exclusivamente del *homo sapiens*, no todas las personas alcanzan niveles bien desarrollados de razón y abstracción del pensamiento.

A esto, se añan estudios recientes desde las ciencias naturales sobre todo, que han comprobado que ciertos animales llegan a alcanzar niveles de inteligencia superiores a algunos seres humanos que padecen severos trastornos de retraso mental. Lo que quiere decir que no todos los seres humanos son superiores intelectualmente hablando a los animales, y que no todos los animales son seres inferiores en inteligencia a los seres humanos, lo que obliga a replantear los argumentos que posicionan al hombre como el ser más capaz sobre la faz de la tierra.

Los términos de ser humano, hombre y persona suelen tomarse como sinónimos en el tema de los derechos humanos; de igual manera, varias escuelas de pensamiento han problematizado el concepto de derecho, pero no así sucede con el de ser humano. Las críticas al racionalismo como elemento natural todo hombre, que surgen desde la bioética, retornan la mirada a preguntar abiertamente acerca de lo que el ser humano es, a mirarlo sin prejuicios ni sobre valoraciones de ningún tipo.

El enfoque ontológico de los Derechos Humanos que en el capítulo anterior se propone, en este se retoma para ofrecer una serie de reflexiones que apoyan la idea de que el ser humano es un ente arrojado al mundo, mientras que el Hombre

o persona es la autoconstrucción de aquel ente, que, impulsado por la pregunta acerca del sentido del ser, inicio su formación, como trayecto hacia la realización plena de su espíritu,

Existe una pregunta que suelen ignorar los profesores que enseñan temas relacionados a los Derechos Humanos: ¿Qué es el Hombre? Proponer esta cuestión como elemento que oriente la clarificación y definición de los derechos Humanos no es cuestión de extravíos espirituales tal como lo sugieren ciertos pensadores neopositivistas, más bien, es tratar de definir algo que se cree ya definido, el ser humano, sin embargo, faltan muchas cuestiones por esclarecer respecto a este, y por ende, sobre sus derechos.

El pensar sobre qué es lo que somos como hombres y hacia dónde queremos dirigir nuestras vidas nos condena, como escribe Sartre (2010), a ser libres, siendo la libertad no un aspecto natural, sino como el ejercicio consciente por el cual nos elegimos a nosotros mismos. Es en este tipo de reflexiones donde se involucran los argumentos de la ontología para elevar el discurso de los Derechos Humanos sobre las corrientes de corte jurídico-positivista que sólo entienden a las legislaciones como el instrumento más universal y legítimo para hacer valer el respeto del Hombre por el Hombre.

El cuarto capítulo se titula: “La formación y el sentido del ser docente” Aquí se empieza por definir el significado de la formación, como objeto de la pedagogía, y su entrecruce con la autorrealización del Hombre, como propuesta del enfoque ontológico de los Derechos Humanos. De esta manera, se articulan estos con la pedagogía para construir el marco teórico desde el cual se estudia la formación docente, objeto de estudio de la tesis.

El capítulo busca establecer puntos de encuentro entre la filosofía ontológica y la pedagogía, para que desde este panorama epistémico, se problematice la formación docente, recuperando nociones que desde otras perspectivas se han dejado de discutir, creyendo que ya no hay nada nuevo qué decir acerca de ellas.

También se mencionan las tradiciones desde las cuales, según algunos autores, se forman los docentes, teniendo cada una de ellas sus propias dimensiones y características, sin embargo, ninguna de las líneas de investigación

hasta ahora trazadas, ha trabajado la práctica profesional como un posible camino hacia la plena realización del ser personal del profesor, con esto se quiere decir, que la línea teórica aquí trabajada va en relación a entender a la docencia no sólo como una práctica profesional, sino sobre todo, como una experiencia formativa o autorrealizadora.

Se defiende la postura de que no es suficiente que se enseñen los principios de los Derechos Humanos como contenidos curriculares, sino que, emancipados de los enfoques tradicionales, tanto profesores como alumnos, traten de encontrarse a sí mismos, lo que significaría poner en juego las relaciones vitales y de existencia de cada uno de quienes participan en la acción educadora.

La tarea del profesor no es únicamente el de ayudar a que el alumno transite del campo del saber no científico al del científico, sino empeñarse en hacer de su clase una experiencia formativa, que obtenga como resultado la reflexión de los sujetos sobre su ser y estar en el mundo, tarea que es fundamental en la definición del Hombre que se piensa ser.

La formación, entendida como aventura autorrealizadora del Hombre para dotar de sentido a su ser, comprende al sujeto más allá de sus cualidades productivas e instrumentales. En el actual momento histórico dominado por proyectos económicos neoliberales, el que los profesores aprecien lo ontológico del estudiante es una práctica inusual, puesto que tiene que ver con apreciar lo metafísico que hay en todo ser humano, aquello por lo que el espíritu se potencializa en la búsqueda de su perfectibilidad. (Ferry y Didier, 2000)

George Stainer (2007), menciona que la docencia, cada vez más se convierte en una profesión donde los intereses monetarios personales prevalecen sobre el interés por la la formación del Otro. Durante las entrevistas a los profesores obtuve respuestas donde se mencionó el interés que se tiene por llegar puntualmente a clase, siendo el principal motivante el bono económico que reciben por puntualidad al final de cada mes, más no el entusiasmo de aprovechar al máximo

el tiempo destinado para su materia. Hubo profesores que aceptaron ser inhibidos, en este aspecto, por comentarios burlones de colegas y alumnos<sup>9</sup>

Hablar de formación docente, implica en los profesores una actitud crítica permanente de sus propias prácticas y experiencias educativas. En algunos cursos que he dado a profesores, en donde el fin de las sesiones es transitar por algunos parajes filosóficos para poner en cuestión el quehacer y ser docente, en repetidas ocasiones los maestros se acercaron para preguntarme: “¿Y todo esto para qué nos sirve?” Con esto quiero hacer notar el interés que prevalece en los docentes por actualizarse y capacitarse en la adquisición de saberes técnicos para poder resolver eficazmente los problemas concretos que se suscitan en las aulas, antes que adquirir los elementos filosóficos y pedagógicos para pensarse a sí mismos no sólo como educadores, sino como personas; es común que entre el gremio de profesores se ignore la reflexión sobre el sentido del ser docente: la tesis es un esfuerzo por revertir esta situación.

El capítulo quinto: “El enfoque fenomenológico en el campo de la investigación pedagógica”, se expone la metodología y sus procedimientos, así como los instrumentos que se diseñaron para llevar a cabo la investigación. Aunque es en la fenomenología de Martin Heidegger donde se apoya en gran medida la investigación, se recurrió a algunas técnicas del método biográfico y del análisis de contenido, por encontrar en ellas elementos que ayudarían sustancialmente a alcanzar el objetivo planteado. Si bien no podemos nombrar a esta investigación como fenomenológica, resultó necesario apoyarnos fuertemente en sus principales aportaciones metodológicas, si lo que se quería era profundizar en el fenómeno de la formación docente.

Si bien, el sujeto es el objeto de interés de la pedagogía, los enfoques en que este es estudiado en el campo de las ciencias sociales no siempre son las mismas. Esto depende en gran medida del método con el que se acerque el investigador al sujeto y su realidad social. El enfoque fenomenológico se centra en la experiencia del sujeto, desentraña e interpreta su historia de vida para

---

<sup>9</sup> Por ejemplo “Uy maestro, lo tiraron de la cama ¿verdad?” o “No me digas que te quedaste a dormir en el salón”, o esta otra: “¿Te corrieron de tu casa o qué?”.

comprender no el sentido de sus acciones, como algunas corrientes sociológicas lo hacen, sino para develar su ser, y así, preguntar sobre el sentido del mismo.

Así pues, haciendo uso del enfoque fenomenológico, se indagó en la experiencia de los docentes que imparten materias del área de Derechos Humanos, con el objetivo de descubrir cuál es y cómo construyen el sentido de su ser docente, para lo cual, se diseñaron y aplicaron una serie de instrumentos que facilitaron la captación de información: la historia de vida profesional, la entrevista semiestructurada y la observación.

El sexto y último capítulo se llama: “De los hallazgos y sus interpretaciones. La construcción de categoría empíricas.” Tal como el nombre lo indica, es el apartado que corresponde a la interpretación de la información que se recopiló con el fin de construir las categorías que expliquen el fenómeno de la formación docente desde el enfoque metodológico y teórico aquí propuesto.

El capítulo cierra con un apartado dedicado a las conclusiones a las que se llegó una vez finalizada la tesis. Esta investigación no agota, por supuesto, temas tan bastos como son los Derechos Humanos y la formación docente, pero si focaliza la relación entre ambos desde miradas teóricas, filosóficas y metodológicas específicas que le permiten otros niveles de profundidad para futuros estudios.

Se queda una diversidad importante de ejes de análisis por indagar, por darles formas para convertirlos en investigaciones. Espero que las líneas que aquí no concluyen algo, puedan servir de inspiración para que otros las lleven a dimensiones pedagógicas antes no contempladas.

La tesis es un esfuerzo por resolver una serie de preguntas que se plantean desde zonas de conocimiento que tal parece no se habían hecho antes. Como todo aporte teórico, este trabajo es susceptible a críticas y descalificaciones. Espero que las primeras priven sobre las segundas, porque sólo así las reflexiones que aquí se vierten alcanzarán mayores anchuras de producción teóricas y filosóficas, pero sobre todo, abrirán a la pedagogía nuevos horizontes epistemológicos en el campo de las ciencias sociales y humanas.

El formato utilizado para la redacción de la tesis fue el Harvard, autorizado por el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

En la sección de anexos, se describen cada uno de los instrumentos que se diseñaron para recabar información de los profesores del área de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

# CAPÍTULO I

## PROBLEMATIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Heidegger, en 'Ser y tiempo' (1927), sostiene que la pregunta por el sentido del ser se ha ignorado en tiempos de la Modernidad. El sentido, dice Emerich Coreth (2007), es aquello por lo que las cosas son inteligibles, de tal suerte que podamos afirmarlas más allá de su comprensión. De alguna manera, aunque el sujeto tiene una "pre-comprensión de su ser" (Heidegger, 1927) no se aproxima a comprenderlo ni se cuestiona acerca de su sentido.

En una era del "post-capitalismo"<sup>10</sup>, el olvido por la pregunta del 'ser', es la consecuencia de un contexto mercantil altamente tecnologizado, donde poco a poco se han ido relegando las preguntas sobre el Hombre y su forma de relacionarse con el mundo, por aquellas de intereses productivos, donde no tienen lugar las preocupaciones de la humanidad ignorando problemas que se viven en el mundo como el hambre, las guerras, la injusticia, la marginación, el desempleo y otros más.

La ciencia y la tecnología, con su arrollador avance, han sobre-explotado la tierra y sus recursos naturales en dimensiones casi catastróficas; en el terreno de lo social, la gente ha mudado los valores de la solidaridad y el respeto por aquellos que ignoran la diversidad cultural promoviendo formas de vida basadas en principios utilitaristas. En las mentes de hombres y mujeres se forjó el ideal de que el bienestar se encuentra en la generación permanente de riquezas, dejando en claro que: "Las necesidades creadas, alienadas y controladas por la sociedad de consumo, en su trasfondo capitalista, es lo que abastece al hombre y lo hace creer que llena su espíritu." (Cortés-Boussac, 2009:121) En palabras de Marcuse:

---

<sup>10</sup> Esta es la era del 'post-capitalismo'. "...no es un fenómeno posterior al capitalismo, como respuesta a su declive o fin, es, más bien, todo lo contrario, es el auge del capitalismo, su éxito frente a otras respuestas económicas y sociales alternas [...] El post-capitalismo distribuye sus sistemas de poder en las redes a través de las nuevas tecnologías encarnadas en los *mass media* y entra en otro sistema de relación, que disfraza su imposición. Su dominar se manifiesta más en la manipulación del consumidor, que en una imposición directa." (Cortés-Boussac, 2009:51-52)

*La gente se reconoce en sus mercancías, ellos encuentran su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, en su casa, equipo de cocina. Ha cambiado el mecanismo que una al individuo con su sociedad y el control social se ha encajado en las nuevas necesidades que ha producido. (Marcuse, "El hombre unidimensional", cit. en Cortés-Boussac, 2009:121)*

Como se puede notar, estas formas de entender la vida, al Hombre, a la sociedad y al mundo se han globalizado; la técnica absorbió al Hombre y este a su vez ha ido perdiendo su capacidad de reflexión sobre sí. ¿Qué es y hacia dónde va – o mejor dicho, hacia dónde vamos-? Son preguntas que las personas actualmente se han dejado de plantear, como efecto de un contexto que forma pero no hacerlas, para no pensarlas. El destino del Hombre, en las sociedades funcional-progresistas como en las que actualmente vivimos, está acotado al de ser un agente productor de bienes, y cuando el sujeto no cumple con el rol asignado, se le considera un lastre, alguien a quien los beneficios del progreso no deben alcanzar puesto que no ha hecho lo suficiente por merecerlos. Este destino impuesto ¿debe ser el único parámetro para explicar y encontrarle un sentido a la existencia del Hombre?

El Hombre no se agota en sus acciones, aunque es a través de ellas que se define. Las universidades que utilizan como slogan los principios de la formación humanista, tendrían que partir del entendido de que el Hombre puede ser más de lo que hace, puesto que en su hacer no se encierra toda la potencialidad de su ser. Por ello, recuperar la pregunta por el sentido del ser en las aulas es un buen comienzo.

Entrar en diálogo con uno mismo no es una condición como producto de la espontaneidad, más bien, es un avivamiento de conciencia como origen de análisis profundos sobre las realidades en las que el Hombre se desenvuelve, un desenvolverse en el sentido de expansión, de ampliación de sí mismo más allá de las ataduras del cuerpo, pero a su vez, viendo en el cuerpo el medio por el cual el espíritu alcanzará su trascendencia. ¿Un cuerpo humano carente de espíritu sigue siendo un cuerpo humano?, ¿Qué es lo que le da al cuerpo el status de humano? El cuerpo requiere ser habitado por el espíritu para denominarse como humano,

pero el espíritu, sin el cuerpo, no tendría morada ni medio para desenvolverse en sí mismo. Tanto uno como otro se entrelazan en una relación imprescindible en el proceso que tiene por fin la realización de la persona. La trascendencia del espíritu requiere algo más que la voluntad, se logra en el terreno de lo físico, es decir, en las formas concretas con las que el Hombre construye su mundo.

### **1.1 Acercamiento al problema de investigación.**

Entendamos por problematización, al quehacer complejo y necesario que desencadena propiamente la generación de conocimiento científico. Problematizar significa ir avanzando de manera gradual y progresiva en la clarificación del objeto de estudio, aunque este 'ir caminando hacia el objeto' no siempre se da de manera lineal y uniforme, sino que está envuelta en una serie de contingencias conceptuales y contextuales que muchas veces obligan al investigador a replantearse el camino recorrido. Así pues, la problematización debemos entenderla como...

*...un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va diciendo poco a poco lo que va a investigar. Se puede caracterizar como:*

- *Un periodo de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador.*
- *Un proceso de clarificación del objeto de estudio.*
- *Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación.*

*[...] Problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador. (Sánchez, 1993:3)*

Para entender a la problematización como un proceso de clarificación, se puede suponer que, antes de iniciar la investigación, los problemas educativos, didácticos y pedagógicos están solos y desarticulados, se nos muestran como bloques sin vida, opacos y silenciosos. Sánchez Puentes (1993) identifica dos tipos de problemas: los primeros, son los fenómenos y hechos concretos en realidades

concretas que suceden con o sin nuestra intervención, estando muchas veces ajenos a nuestra atención, y los segundos, son aquellos que se construyen como el devenir del análisis exhaustivo de los primeros, para explicarlo en otras palabras, el problema de investigación existe sólo en la medida en que el investigador lo va construyendo por medio preguntas acerca de la realidad que presencia.

Problematizar, permite captar la complejidad de los fenómenos educativos, si no fuese así, se renunciaría a captar la riqueza y vaciar sus contenidos de toda interpretación, es decir, el problema de investigación bien formulado no es producto de la imaginación ni de la fantasía, saber preguntarse acerca de lo que ocurre frente a nuestros ojos orienta, delimita y va dejando en claro el problema que deseamos construir para luego investigarlo.

#### 1.1.1 CONTEXTO DEL PROBLEMA: LA SITUACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO.

El contexto del problema es el espacio global donde este aparece. El contexto es lo que da respaldo al problema, de lo contrario, se dejaría en lo aparente y superficial.

*Este contexto no hay que entenderlo simplemente como un espacio de aparición pasivo, es también un espacio activo. De esta manera, el contexto no sólo otorga 'ubicación' al problema en un campo, sino también le da cierta 'especificidad y consistencia', así como 'dirección y sentido'.*  
(Sánchez, 1993:4)

Con apremiante preocupación vemos que el derecho que tiene la gente para "... vivir en un entorno natural, hermoso y placentero." (Inagaki, "Los derechos humanos en Japón", en Diemer, 1985:205), y donde el desarrollo de la industria, la energía y el transporte refleje la demanda del bienestar social, es un derecho al que le faltan amplios niveles de concreción, dibujándose un problema sistemático

y estructural de violación a los derechos humanos difícil de borrar. En México, las situaciones de la impunidad, del soborno, de la injusticia, de la marginación y la pobreza, deben ser motivo para reflexionar sobre qué tanto la actual cultura de la violencia incide en la formación del sujeto. El trabajar esta idea, podría acercarnos a explicar el por qué siguen prevaleciendo en pleno siglo XXI actividades y ejercicios de poder que lastiman la integridad de los pueblos y de las personas, y que en variadas ocasiones, son aceptadas y hasta naturalizadas socialmente.

La violación a los Derechos Humanos sigue siendo tema de agendas políticas nacionales y mundiales, así como de congresos y convenios internacionales que aspiran al reconocimiento universal de los derechos de los pueblos y las personas. Sin embargo, en pleno siglo XXI, el no cese a los conflictos armados, la no desaparición de gobiernos autoritarios y genocidas, la multiplicación del hambre y la pobreza, demuestran que queda mucho por hacer para que la humanidad tome conciencia de tan profundo problema.

*Vivimos en un mundo de transformaciones que afectan casi a cualquier aspecto de lo que hacemos. Para bien o para mal nos vemos propulsados a un orden global que nadie comprende del todo, pero que hace que todos sintamos sus efectos. (Giddens, 2000:19)*

Con la globalización, la violación de los derechos humanos se da bajo diversos procesos que sistemáticamente van mermando la condición de vida de los grupos sociales más vulnerables. El desarrollo económico y social que se ha esperado desde la homologación en un proyecto económico global, se ve todavía muy lejano, al menos en los países en vías de desarrollo. Los altos índices de pobreza, de explotación y desempleo no se han visto solucionados, peor aún, van en aumento en un marco globalizado en donde pareciera ser que los que menos tienen están confinados a no gozar de mejores condiciones de vida.

*...no sólo vivimos un desarrollo tempestuoso en todos los campos de la ciencia y de la técnica, que condiciona también al acontecer social, político y económico, sino que vivimos también las nuevas y cada vez más graves*

*amenazas que de ahí se derivan para el hombre. Al optimismo ingenuo se opone un pesimismo crítico, que ve en la historia no una ascensión sino un hundimiento, no un progreso sino una degeneración de los valores culturales humanos. (Coreth, 2007:241)*

El papel que el gobierno mexicano ha jugado frente a las perspectivas mercantilistas es el de un 'estado gerente' (Gallegos y Sánchez, 2007) al permitir que los grandes monopolios ejerzan poder político e intervengan directamente en decisiones vitales de la agenda nacional en materia de políticas públicas, educativas y de asistencia social.

*... las grandes empresas transnacionales, tienen en curso proyectos para todos los recursos de la tierra, de todos los bienes y servicios y por ello establecen prioridades y definen funciones y objetivos para el desarrollo de la investigación científica y de la educación. (Gallegos y Sánchez, "Los retos de la educación superior en la sociedad del conocimiento" en Gómez, 2007: 56)*

Los gobiernos en los últimos años se han dedicado a administrar a favor de las grandes corporaciones internacionales los recursos humanos y naturales para beneficio de los bancos de poder, dejando a un lado las soluciones a las magnas afectaciones que disminuyen la calidad de vida de los habitantes de este país. Un gobierno así, atenta contra el desarrollo social y cultural al imponer formas de pensamiento que se oponen a la libre razón, constituyéndose el sujeto dentro de un espacio de dependencia, no democrático y de movimiento restringido. El incumplimiento por parte de las instituciones del Estado y del Estado mismo frente a las condiciones de marginalidad, desigualdad, pobreza e injusticia en que viven las mayorías, violan la dignidad humana de un sector muy amplio de la sociedad mexicana. El 22 de noviembre de 1969, se proclama la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), donde se definen los derechos que los Estados ratificantes se comprometen internacionalmente a reconocer y dar garantías para que sean respetados.

A la fecha, son ya 24 de 36 países, entre ellos México (Díaz, 2013) los que han asumido los compromisos en la materia; a pesar de ello, en nuestro país las prácticas autoritarias del gobierno siguen afectando la vida de varios sectores desprotegidos que habitan el territorio nacional. Por mencionar solo un ejemplo, México ocupa el segundo lugar a nivel internacional en el Trato de blancas (Ochoa, 2013), donde se vinculan de manera directa los delitos que tienen que ver con el Explotación Comercial y Sexual Infantil.

Esta situación es reflejo de la ausencia de mecanismos reales que garanticen la igualdad de condiciones objetivas y subjetivas de existencia dentro del estilo político que nos gobierna y que se presenta demagógicamente como democrático.

*La verdadera democracia, donde imperan la libertad, la igualdad y la fraternidad es pervertida por el autoritarismo y la explotación. Los excesos del nacionalismo y del consumismo militan en contra de la solidaridad humana y la participación equitativa de los recursos de la tierra. Prejuicios, ambiciones, fanatismos y miedo con frecuencia triunfan sobre la tolerancia, la benevolencia el liberalismo y el amor a la humanidad. (Mira Quesada, Francisco, "Los derechos humanos de América Latina, en Diemer, 1985:333).*

Lo que ha sucedido con los gobiernos mexicanos durante las últimas tres décadas, es que se han dejado regular por los intereses empresariales emanados de los organismos internacionales tales como el fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, dejando de atender problemas de orden social, es así, como el propio concepto de democracia ha quedado vacío de contenido, convirtiéndose en tema con valor solo político y electoral: las situaciones de marginación en que viven millones de mexicanos, la violencia ocasionada por la denominada 'guerra contra el narco' iniciada en el sexenio del presidente Felipe Calderón Hinojosa, la deficiente respuesta del gobierno federal para atender las demandas de suministro de agua potable en las zonas vulnerables del país, son algunos ejemplos que materializan la falta de mecanismos para garantizar la calidad de vida de miles de familias mexicanas.

El problema que aquí se plantea no es nuevo, sin embargo, en la actualidad el abandono de las obligaciones y responsabilidades del Estado para con los ciudadanos se ha hecho más visible que en otros tiempos, puesto que no se cumple con la satisfacción de las condiciones mínimas de existencia en la mayor parte de la población en nuestro país.

En México, como en el resto de América Latina, la dimensión jurídica de los Derechos Humanos está a la altura de la evolución de las sociedades contemporáneas, mas no puede decirse lo mismo de su realidad histórica, la cual se caracteriza por la violación sistemática de las normas que proclaman y defienden los derechos humanos. Las constituciones latinoamericanas declaran que el gobierno es democrático y que debe ser elegido por votación popular, sin embargo, actualmente aún se aprecia que las naciones poseedoras de tales legislaciones se han visto sacudidas por violentas revoluciones y dictaduras.

La globalización, se ha convertido en un fenómeno que todo lo ve y todo lo abarca, se define como el proceso en donde se busca que todos los pueblos y naciones del planeta se involucren en un mismo modelo político, social y económico, con el fin de que en conjunto se camine hacia el progreso y mejora de vida de toda la comunidad humana. (Guiddens, 2000).

Bajo este entendido, la dinámica hegemónica plantea, acorde a las exigencias del nuevo milenio, que el bienestar de la gente se encuentra en un mundo altamente tecnologizado y neoliberal, que para gozar de sus beneficios, se requieren medios de producción que impulsen a la humanidad a conquistar horizontes de progreso jamás hasta ahora conocidos. Sin embargo, mientras el mundo siga dividido en naciones dominantes y dominadas, y sigan existiendo países explotados por las grandes potencias y grupos privilegiados, no hay razón para afirmar que los Derechos Humanos son prioridad en las políticas internacionales. Esta tendencia socio-económica y política, influye en los modelos de conducta de los sujetos, originando un mercantilismo social (Escribano, 2004) que se ve reflejado en las formas en que las personas se relacionan con los otros y con el mundo. Orientando de esta manera su vida, otorgan un sentido utilitarista y de consumo a su existencia y a su ser, relegando a los rincones más oscuros del

pensamiento las preguntas que tienen por fin sacar a la luz los debates por los que atraviesa el espíritu del hombre.

El ímpetu con el que el Estado y los sectores empresariales que coadyuvan en la gobernabilidad de nuestro país, buscan imponer la ideología neoliberal, pone en peligro al valor y a la dignidad de las personas, en tanto que la fuerza bruta y el apego *cuasi* irracional a las máquinas e ideales consumistas, se eleven sobre razonamientos de índole más humanistas. De seguir tal tendencia, "...los valores y las aspiraciones humanas no podrán sobrevivir a menos que se fortalezcan sus fuentes y se enriquezca su contenido. (Mira Quesada, Franciso, "Los derechos humanos de América Latina, en Diemer, 1985:320-321).

Ya se mencionaba que la educación en la universidad juega un papel preponderante en la resignificación de una cultura por los Derechos Humanos. La universidad se vislumbra como el lugar privilegiado para que los sujetos formen un pensamiento crítico, cuestionan la información y los dogmas que en niveles escolares anteriores se les han inculcado, puesto que tal vez los estudiantes tengan en la universidad la última oportunidad formal para que se despierte en ellos una conciencia crítica que les sugiera transformar el medio en el que viven.

Para ello, hay que ofrecerles espacios democráticos y de interacción intelectual, donde se analice, desde varias corrientes de pensamiento, la complejidad de la realidad humana y de las instituciones que construye para organizarse como sociedad. Es en este sentido, en donde la universidad tiene por responsabilidad la formación de docentes que estén dispuestos a valorar al estudiante desde sus fundamentos más humanos y no sólo desde sus competencias académicas o laborales. La educación superior que tienda hacia el desarrollo total de la vida humana, tendrá que estar orientada hacia la 'realización plena del hombre'. Este concepto es fundamental para la investigación, puesto que en él está contenida la pertinencia de la propuesta en torno a la resignificación teórica y filosófica de los Derechos Humanos. Para afirmar que la educación superior debe apelar a la realización plena del hombre, es porque reconocemos en él no sólo sus dimensiones biológica, social y psicológica, sino sobre todo ontológica, es decir, como un ser espiritual dispuesto a formarse.

### 1.1.2 LOS DERECHOS HUMANOS Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

El reordenamiento económico impone nuevos modos de educar, de enseñar, de aprender y de competir desde la formación permanente. La universidad, tanto pública como privada, al igual que los demás espacios sociales, se ve implicada en procesos de homogenización, por lo que el quehacer de esta se ve resignificado ante el advenimiento de modelos y proyectos que planean la unificación global.

Estos proyectos de unificación mundial, obligan a que los sistemas escolares preparen para el trabajo y la industria, no así para la comprensión, la tolerancia y la no violencia. De acuerdo a Mancorda (1979) y desde una lectura marxista, la escuela históricamente ha existido para formar a las clases subordinadas destinadas al trabajo, así, la idea de educar para enriquecer al Hombre en todas y cada una de sus capacidades: intelectual, artística, cultural, política, espiritual, ética y social, se ve atisbada como innecesaria y hasta pretenciosa.

*Los cambios sociales, económicos y culturales en que está inmersa la humanidad tensionan los modelos de educación que se han recibido como parte de la tradición de la sociedad industrial. No todos estos procesos son positivos. Si bien en este nuevo milenio se avizoran avances, también es cierto que el siglo XXI ha sido escenario de brutales cambios de sentido de la idea de «progreso» y que, gracias a los procesos globalizados, un siglo que empezó con el signo de la libertad y el crecimiento termina con la dolorosa realidad del aumento de la exclusión y la marginalidad. (Aguerrondo, 2009:29)*

Esta tendencia acerca de la educación es planetaria. En nuestras universidades, no han sido suficientes los conflictos armados, las invasiones militares, la procuración de justicia irregular, para comprender que las escuelas deben reformarse por dentro, ya que no han tenido la suficiente capacidad para dar soluciones significativas a estas y otras problemáticas que afectan a la vida y espíritu humano. Ante semejante panorama, educar para la comprensión

internacional, la paz, la democracia, la tolerancia, y el respeto por la integridad y dignidad de las personas, se convierte en una tarea de no poca relevancia. (Pablo Latapi, 1992).

Pocos elementos están tan estrechamente ligados a los Derechos Humanos como lo está la educación en todos sus niveles. Defenderlos y difundirlos es una tarea de todos. El concepto de Derechos Humanos y la lucha de los pueblos por hacerlos valer en la vida cotidiana, aunque histórica y culturalmente han tenido diferentes connotaciones, son tan antiguos como la propia humanidad. Su reconocimiento por parte de los gobiernos como derechos que les son intrínsecos a los ciudadanos, poco a poco ha ido abriéndose camino con mucha dificultad en el transcurrir de los siglos. Desde entonces, la educación, como el medio idóneo que posibilita avanzar en la consolidación de una cultura de respeto a los derechos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos, ha sido señalada de múltiples formas en los documentos internacionales. En el preámbulo de la Declaración Universal de los derechos Humanos, se puede leer lo siguiente:

*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...*  
(1948:1)

De la misma manera, en el preámbulo de la Constitución de la UNESCO (1945) existen varias líneas afirmando que el respeto a la dignidad de los hombres debe ser lo que rijan la convivencia entre los pueblos y naciones, siendo la educación un baluarte de incalculable precio en el fomento de la paz y la justicia.

*...la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y ayuda mutua [...] una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos no podría obtener el*

*apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. (Constitución de la UNESCO, 1945)*

Por último, el Informe Delors sostiene que...

*...la educación, además de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, tiene que contribuir también a la búsqueda de un mundo más habitable y más justo que posibilite el retroceso de la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras. (Delors, 1997:62)*

Esta condición teleológica de la educación, que en otras latitudes del planeta ha creado las condiciones para avanzar hacia una cultura más democrática y respetuosa de los derechos de las personas y de los pueblos, en México ha tenido muy poco impacto o sólo ha sido utilizada como un discurso ideológico desde las esferas del poder. La tarea es ver a la educación como "...un proceso transformador de la realidad, que dignifica a las personas involucradas en cualquier proceso educativo." (CDHDF, 2006:6). En este sentido, la educación deberá ser...

*...luchar por las personas y por la revocación de cualquier forma de dominación: es empeñarse por elevar el nivel de conciencia propio y ajeno; es contribuir a conformar integraciones sociales y redes de interacción gracias a las cuales se satisfagan las necesidades del colectivo, se comuniquen los sujetos y se establezcan lazos afectivos entre ellos [...] es construir la propia identidad y la identidad de la comunidad reconociendo a las demás personas y a uno mismo como miembros del mismo género humano y parte de la naturaleza. Es en suma, realizar valores que satisfacen y confieren vitalidad a las necesidades que a lo largo de la historia han dado impulso al proceso de autocreación del ser humano: la libertad, la conciencia, la objetivación, la socialidad, la universalidad.*

(Yurén, María Teresa, 2005, "Marco conceptual de la estrategia educativa"  
cit. en CDHDF, 2006:6)

La educación, como fenómeno netamente humano y social, cuya intención es la de hacer del hombre un ser completo se convierte en el medio que posibilita avanzar en la consolidación de una cultura de respeto a los derechos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos.

*La defensa de los derechos humanos, como la de la paz y la libertad, debe construirse primero en las mentes y los corazones de los individuos por medio de una fe y solidaridad comunes. Un sistema universal de educación para los derechos humanos puede liberar a la humanidad de sus preocupaciones obsesivas por la economía y el materialismo y conducir a la primacía de la cultura y de la calidad de vida que es la salvaguarda más segura y perdurable de los derechos humanos. (Mira Quesada, Franciso, "Los derechos humanos de América Latina, en Diemer, 1985:333)*

Educar en y para la democracia, la justicia y la paz, pero sobre todo, para la libre realización del Hombre, tiene su manera específica de llevarse a cabo en el aula, pero también demanda de las instituciones crear un ambiente de participación, tolerancia y respeto. La universidad en este sentido, figura como una institución promotora del cambio y la transformación, donde los profesores juegan un papel crucial para tal cometido. Para que la escuela sea promotora de los mismos, tiene que educar desde éstos; no obstante, el objetivo se torna de difícil alcance cuando los profesores no se comprenden a ellos mismos como agentes generadores de cambio, situación que puede originar prácticas autoritarias y transgresoras de la dignidad de los estudiantes.

Compartimos la forma de pensar de varios autores que han cuestionado el valor de la institución escolar por considerarla un caldo de cultivo de los ideales de las culturas hegemónicas. Un caso muy representativo es el del pedagogo vienes Iván Illich, para quien la sociedad debe someterse a una desescolarización, pues es en la escuela donde se aprehenden e introyectan los valores de una cultura

burguesa, gestada desde las clases despóticas, con el único fin de mantener el dominio sobre las masas. Así lo expresa el autor:

*Muchos estudiantes, en especial los que son pobres, saben intuitivamente qué hacen por ellos las escuelas. Los adiestran a confundir proceso y sustancia. Una vez que estos dos términos se hacen indistintos, se adopta una nueva lógica: cuanto más tratamiento haya, tanto mejor serán los resultados. Al alumno se le "escolariza" de ese modo para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la "escolariza" para que acepte servicio en vez de valor. (Illich, 1985:4)*

Aunque se reconozca cierta verdad en ello, la educación formal sigue siendo una alternativa muy valiosa para continuar sembrando los valores humanistas que las sociedades modernas necesitan para emprender el camino hacia la transformación. Seguimos creyendo que cuestionar el valor de las instituciones educativas, es peligroso, "...pues con todo y sus deficiencias, siempre es mejor tener escuela que carecer de ella". (Patiño, 2010:117)

Afirmar que la única misión de la escuela es la de anular el pensamiento crítico, aniquilar el alma, adormecer el espíritu creativo y adiestrar para la obediencia y la sumisión, consideramos que es una desesperanzadora y, por demás, anquilosante visión del sistema de educación escolarizado. Argumentos de esta naturaleza son insostenibles, puesto que los mismos críticos del sistema se han formado en este tipo de sistemas educativos, por lo que estamos convencidos de que, por muy aplastantes de voluntad humana que puedan ser algunos de los objetivos de la currícula escolar oficial, siempre existirán elementos que se escapen al "determinismo del entrenamiento." (Patiño, 2010).

Por lo tanto, una de las razones de ser de la educación es la función de desarrollar al máximo el potencial humano, por lo que cabe preguntarse si la universidad está a la altura para dar solución a las situaciones de injusticia y marginación en que vive gran parte de la población; y si ésta se entiende a sí

misma como un espacio de debate y crítica de las ideología dominantes. Interrogantes como: ¿La universidad es respetuosa de los derechos Humanos y cuál es el papel que juega en la reproducción de las lógicas de poder? o ¿Cuáles son los elementos, los procesos o las situaciones que posibilitan a los maestros potencializarse a sí mismos como personas y propiciar el desarrollo no sólo cognitivo sino espiritual de los alumnos que tienen bajo su responsabilidad?

Estos y muchos otros entresijos envuelven el complejo problema de la educación superior y la formación docente en el marco de los derechos humanos, pero todos y cada uno de ellos no pueden ser ignorados, menos ahora, en donde el tema de la dignidad humana parece que ha vuelto con fuerza a la par de los conflictos bélicos que tienen lugar en varias regiones del globo.

## **1.2 La construcción del problema de investigación.**

El problema de investigación consiste en decir claramente lo que se va a investigar, "...es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que busca o explora, es una dificultad; lo que quiere explicar o cambiar, etc." (Sánchez, 1993:2) Para este autor, se hay que identificar, por lo menor, dos tipos de problemas: los primeros son todas aquellas situaciones y relaciones que existen a nuestro alrededor, que existen independientemente de que si somos o no conscientes de ello; los segundos son los que se construyen una vez que se comienza a analizar la realidad que nos envuelve desde ciertas categorías teóricas que ayuden para abordar y delimitar el campo de estudio que al investigador le interesa.

En este sentido, Ignacio Ruiz afirma que ninguna investigación puede iniciarse sin una definición más o menos concreta del problema. Definir un problema de investigación, "...equivale a seleccionar una dirección concreta [...] o seleccionar un evento, una situación, un hecho, un comportamiento y delimitar el tiempo, el espacio, las personas, el contexto en donde uno se decide a investigar. (Ruiz, 2009:54)

*Definir el problema, finalmente, es entrar con él, no delimitar sus fronteras. No se trata de poner una cerca conceptual a su alrededor para persuadirse de que uno está dentro del problema mismo, sino de sumergirse en él [...] para disfrutar de la convicción, desde el principio de la investigación, de que uno está en la investigación...* (Ruiz, 2009:53)

Con el crecimiento de la globalización económica, se han mercantilizado varios Derechos sociales, como el agua, la energía y la educación, por mencionar algunos. En el sector educativo, no sólo los planes y programas de estudio se modifican a merced de las exigencias del mercado, ya que el trabajo docente también ha sido alcanzado. George Steiner aborda el problema de la 'mercantilización de la vocación docente' cuando pregunta:

*¿Cómo es posible pagar por la transmisión de sabiduría, de conocimiento, de doctrina ética o de axiomas lógicos? ¿Qué equivalencia monetaria o patrón de cambio se puede establecer entre la sagacidad humana y entrega de la verdad, por una parte, y unos honorarios en metálico, por otra? [...] ¿No hay algo degradante y al mismo tiempo risible en semejante situación?* (2007:23)

Así es como cuestiona el autor las razones economicistas que respaldan al ejercicio y práctica docente, cuando el profesor acepta una factura por su trabajo. Para abordar la formación docente, se tomaron en cuenta los aportes teóricos de tres autores que en algún momento hicieron de este tema el objeto de sus reflexiones pedagógicas. El primero de ellos es Ángel Pérez Gómez (1988), quien identifica, por lo menos, cuatro perspectivas de formación docente, las cuales, afirma el autor, no se aprenden como parte de una curricula oficial, sino en el ejercicio cotidiano de la profesión, es decir, en el *ser-siendo* (Cruz,1994) docente. En términos muy generales, se dirá que las divide de la siguiente manera:

- La perspectiva académica. Aquí, el docente se mira como un reproductor que favorece la memorización sobre cualquier otro proceso, haciendo del ejercicio educativo un acontecer unidireccional, monológico, no reflexivo ni crítico.

- La perspectiva teórica. El profesor, al estar entrenado conductualmente para favorecer aprendizajes positivos, juega la función de instructor, es decir, el profesor homologa los mecanismos de enseñanza ignorando los contextos de los alumnos.
- La perspectiva práctica. El profesor ya no juega únicamente la función de reproductor del conocimiento, puesto que se encuentran elementos de reflexión, sin embargo, sigue acotando el ejercicio educativo al espacio áulico y escolar.
- La perspectiva de reconstrucción social, donde el ejercicio docente no se asume como una práctica restringida al espacio escolar, sino que emplea la reflexión fuera de él. Desde aquí, el profesor involucra al estudiante en procesos críticos de pensamiento para que éste piense la realidad desde diversas aristas y se piense de manera crítica, ética y política. La intención es transformar aquellas situaciones que socialmente dañan la condición de vida digna de las personas.

María Cristina Davini (2001), en un estudio similar, denominará como “tradiciones de formación docente”, a...

*...aquellas configuraciones de pensamiento y de acción que, constituidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. (Davini, 2001:20)*

La primera de ellas es la tradición normailizadora-disciplinadora o del buen maestro. A esta le pertenece un modelo educativo que debe ser coherente con los proyectos socioeconómicos y políticos propios de un mundo globalizado como el actual. Este enfoque se caracteriza principalmente por el papel que juega el Estado como educador, donde la tarea del ‘buen maestro’<sup>11</sup> es inculcar los valores hegemónicos, enseñar el conocimiento científico, adiestrar en las habilidades tecnológicas y agudizar la razón técnica de los estudiante, pues estas se dibujan

---

<sup>11</sup> Planteamientos similares los encontramos en las obras de Emilito Tenti (1999) y Manuel Ulloa (1876), recuperadas en las fuentes referidas.

como las competencias que requiere toda sociedad para combatir el rezago económico y encaminarse al progreso, en resumen, este tipo de tradición tiene un marcado carácter civilizador.

A la segunda tradición le da el nombre de académica o del docente enseñante. De muy similar lógica a la anterior, ésta se va a centrar en que el enseñante (profesor), se convierta en un especialista del área de conocimiento que imparte, debe poseer los conocimientos científicos suficientes de su asignatura para convertirse en experto de aquello que enseña, para luego dominar las técnicas didácticas que son propias del área o disciplina para eficientizar el aprendizaje de los estudiantes. Cabe resaltar que la autora identifica en este punto que la formación pedagógica resulta irrelevante y hasta estorbosa si lo que se pretende es la especialización de los maestros.

La tradición eficientista o del docente técnico es la tercera. De igual corte positivista, esta se enfoca en la promoción del cambio de lo tradicional a lo moderno, de la transición del conocimiento no científico al científico,<sup>12</sup> teniendo por objetivo alcanzar el estadio del progreso técnico, y para ello, la psicología conductista juega un importante papel en cuanto a procesos educativos se refiere.

Por último, están aquellas ‘tendencias no consolidadas en tradiciones’, que tal como su nombre lo indica, son las lógicas de pensamiento y acción que aún todavía no adquieren un cuerpo teórico bien definido y estable, sin embargo, en las últimas décadas han tenido presencia en los procesos formativos de los docentes. La autora reconoce dos: la crítico-social, con una idea muy marcada a que la labor del profesor debe ir más allá de las aulas en aras de una transformación social;<sup>13</sup> y la hermenéutico-participativa, donde se promuévela

---

<sup>12</sup> León Olivé presenta una serie de argumentos como alternativa para superar el debate en torno a la ‘verdad positiva’ de los saberes no científicos en la era de la sociedad del conocimiento. Para mayor profundidad en el análisis del tema consúltese la siguiente obra: Olivé, León (2010), “Conocimientos tradicionales e innovación: desafíos transdisciplinarios” en: Peláez, Álvaro y Rodolfo Suárez, *Nueva ciencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana plantel Cuajimalpa-Anthropos, pp.107-129; y también el siguiente artículo: “Hacia una sociedad del conocimiento en el México multicultural”, en: [http://cisenx.amc.edu.mx/congreso/Ciencias\\_Sociales\\_Humanidades/Multiculturalismo/ponencias/Olive\\_pdf.pdf](http://cisenx.amc.edu.mx/congreso/Ciencias_Sociales_Humanidades/Multiculturalismo/ponencias/Olive_pdf.pdf) (Consultado en enero del 2013).

<sup>13</sup> Este tipo de profesor Henry Giroux (1998), lo denomina “reformador o reformista”. Su tarea no se agota en el interior de las aulas, sino debe trascender los espacios escolares. El autor dice que un profesor de estas

imagen de un profesor crítico y productor de sus propias reflexiones, que a su vez, promoverá el libre uso del pensamiento en sus estudiantes. La fenomenología poco ha trabajado cuestiones de formación docente, por lo que si se ha de identificar el enfoque ontológico, propuesta de esta tesis, en alguna de las perspectivas o tradiciones hasta aquí revisadas, esta última sería la indicada.

Para concluir con este breve recuento, Miryam Estrada (2005) le apuesta el enfoque humanista de la educación, donde el profesor debe entender al alumno y entenderse a sí mismo como un...

*...ser de relación que inicia su existencia gracias a otro, dentro de otro ser inmerso en la realidad que le acoge. Emerge entonces, enfatizar la dignidad de la persona, su cuestionamiento en su ser insustituible e irrepitible y su relación con la comunidad inseparable que es innegable al ser en existencia. (Estrada, 2005:59)<sup>14</sup>*

La razón por la que se recuperaron estos puntos, fue porque ayudaron a identificar ciertas prácticas docentes, a clasificarlas de acuerdo a cada una de los enfoques y perspectivas arriba mencionados. Ciertamente, catalogar las acciones de los profesores al momento de dar clase no es el objetivo fundamental ni último de esta tesis, pero sí representa un primer paso para acercarnos al verdadero fin, que en términos heideggerianos tiene que ver con el sacar a la luz al ser del docente, es decir, para conocer el sentido del ser docente del profesorado, necesariamente hay que empezar por describir y dar nombre a sus prácticas concretas. Sin embargo, cabe resaltar que el tipificar a los profesores por medio del análisis de sus prácticas, es un abordaje limitado en la problematización de la formación docente, por lo que la propuesta metodológica en esta investigación es, por un

---

características debe unirse a los movimientos sociales y defender no sólo en las aulas sino también en las calles a aquellos que por bandera tengan los verdaderos principios de la vida democrática, que por objetivo busquen disolver los mecanismos de opresión que se diseñan desde los bancos de poder, en resumen, el profesor reformador lucha por la ciudadanía.

<sup>14</sup> Hay que señalar que, mientras en los enfoques de corte positivista el papel del profesor es de formar en el sentido técnico-científico al estudiante, en el humanista, tanto docente como alumnos deben comprenderse en sujetos en posibilidad de formación, entendiéndola como el proceso individual e intransferible que tiene por objetivo la libre realización ontológica de la persona..

lado, abordar el problema desde la *pregunta por el sentido del ser* y, por otro, hablar de la formación docente desde un enfoque ontológico de los derechos humanos, lo que lleva a plantearnos preguntas tales como:

*¿En qué medida se preserva el respeto a la libertad del alumnado a sus ideas y concepciones, en el caso de que el docente impusiera su enfoque ideológico? ¿Cuántas veces algunos docentes imponen su visión teórica como “la única y verdadera”, descalificando a ultranza las otras visiones teóricas? ¿No se estarán violando los derechos humanos de los estudiantes a una educación donde él tuviera la libertad de elección? ¿Hasta dónde no se viola la libertad de ideología del estudiante? ¿Cuántas veces las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los criterios de acreditación, justificadas en un discurso academicista, no respetan la condición económica y cultural de los estudiantes? (Molera,1999:)*

Las experiencias docentes que se viven en el interior de las universidades mexicanas, hacen que tengan pertinencia las preguntas anteriores. En mi experiencia como profesor universitario dentro y fuera de la UNAM, he encontrado docentes que están convencidos que tener ‘mano dura’ con los estudiantes, sin importar las lesiones ontológicas que puedan provocar en ellos, es la mejor forma de llevar a cabo la responsabilidad que tienen como formadores. He estado frente a profesores que llegan a confundir la sanción con el maltrato y la violencia aunque permanecen ciegos a tal situación, puesto que tienen la firme creencia de que para formar a los alumnos, es necesaria la disciplina estricta.<sup>15</sup>

Cuando en el proceso de enseñanza se “...practica una rutina capaz de dejar fuera la palabra, la experiencia, el pasado y presente de los estudiantes, es un proceso violento” (Prieto, cit. en Escamilla y Reyna, 2006: 27). La violencia de la

---

<sup>15</sup> Hace no mucho tiempo, platicando con un profesor en los pasillos de la FCPyS, me comentó con ciertos aires de orgullo, que sus estudiantes le temían, que hasta pensaba lo aborrecían por sus medios no muy amigables para formarlos, pero que al final del semestre, producían más que en cualquier otra asignatura. Sus palabras me llevaron a pensar dos cosas, primero, acerca de aquellas actitudes del profesor que pueden afectar de manera considerable la dignidad del alumnado, y segundo, que al hacer presunción de la productividad de su grupo al término del semestre, se instaura en una visión mercantilista de la educación y de su profesión misma.

que se hace mención, se da cuando al estudiante se le prohíbe que entre en relación consigo mismo a través del diálogo, y así, establecer un proceso de concientización y autorrealización.

Los docentes que maltratan la dignidad de los estudiantes siguen apareciendo como un común denominador en las universidades de nuestro país. No es causa de asombro saber que, desde el nivel básico hasta el nivel superior, aún prevalecen los profesores que se imponen, a través de mecanismos de represión, como figuras de poder.

*Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina. (Steiner, 2007:26)*

Por mi propia experiencia sé que no es necesario estudiar científicamente las relaciones que se viven dentro de las aulas universitarias para corroborar, que difícilmente, el profesorado traduce en estrategias didácticas los principios de los derechos humanos, violando muchas veces, y a pesar de no saberlo, la dignidad de los estudiantes.

A diario encontramos que el ser humano, a través de diversas prácticas sociales, busca la trascendencia; con sus acciones cotidianas quiere mantenerse en el camino que lo lleve a 'ser más' (Freire, 2007); situaciones de verbigracia las vemos en la mujer que día a día se esfuerza en el cuidado de sus hijos para 'ser' mejor madre; en el líder espiritual que se preocupa por 'ser' buen guía para aquellos que le siguen; en los profesores, que al aquejarles la inquietud sobre actualizarse en los conocimientos del área que enseñan, toman cursos de formación para 'ser' mejores docentes, teniendo como objetivo el favorecer el aprendizaje de los estudiante.

Todas aquellas acciones humanas que tengan como motor la voluntad de ser algo más grande y mejor de lo que ya se es, las considero nobles empresas, sin embargo, cabe la pregunta: ¿Qué significa ser más?, ¿Será que todo Hombre nace siendo menos de lo que está posibilitado o destinado a ser por lo que siente

la necesidad de sobreponerse a sus propios límites?, ¿Cómo logramos deshacernos de las ataduras que nos impiden acercarnos al camino de nuestra 'grandeza'?, en este sentido ¿La docencia podrá ser uno de tantos caminos?

Si planteamos tales interrogantes, es porque se encontró en las experiencias recuperadas de los profesores entrevistados elementos que, al convertirlos en categorías de análisis, dibujan la silueta de problemáticas poco abordadas en el campo de la formación docente, o al menos, no abordadas desde los enfoques que en esta tesis utilizamos.

### 1.2.1 El caso de la Academia Interdisciplinaria de Trabajo de Derechos Humanos de la FCPyS.

Los sujetos de la investigación son profesores que pertenecen a este cuerpo colegiado que se fundó en mayo del 2007, bajo la coordinación del Centro de Estudios Básicos en Teoría Social (hoy Centro de Estudios Teóricos y Multidisciplinarios en Ciencias Sociales), y en colaboración con la Cátedra Unesco México-UNAM, ambos ubicados en el edificio E de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. El grupo interdisciplinario de trabajo se constituyó para dar cumplimiento a una serie de compromisos nacionales e internacionales signados por el gobierno mexicano, tales como:

*...la resolución 49/184 de la Asamblea General que comprende la elaboración de Planes nacionales y/o Programas de educación en Derechos Humanos, la Recomendación Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza, la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales; la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz; el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia y las Directrices para la elaboración de Planes de acción nacionales para la educación en la esfera de los derechos humanos. (ONU A/52/469/add1). (Ramírez, 2007:4)*

Su fundación también obedeció a la Declaración Universitaria que la UNAM firma en enero del 2006, donde uno de sus principales propósitos es que las instituciones de educación superior promuevan...

*...una cultura de defensa y promoción de los derechos humanos en las áreas sustantivas de docencia, investigación, extensión y divulgación, así como proponer la revisión y actualización de planes y programas de estudio en las universidades en la temática referente a los derechos humanos y realizar investigaciones teóricas y prácticas en la materia.*  
(Ramírez, 2007:4)

La tarea que dicho grupo colegiado se encomendó, fue sustancialmente la de revisar de manera permanente los programas de estudio de las asignaturas que pertenecían al área de Derechos Humanos, con el fin de actualizar la bibliografía y los contenidos curriculares, así como considerar la pertinencia y coherencia de las estrategias didácticas. Aun cuando se tenían muy claros los procesos y objetivos del grupo de trabajo, las intenciones tenían mayores alcances, como el generar nuevas asignaturas conforme a los problemas emergentes que han surgido en nuestro país en la última década en materia de Derechos Humanos.

Este esfuerzo se vio reflejado en el documento de trabajo que se presentó en mayo del 2007 al Consejo Técnico de la facultad para que se consideraran las propuestas que ahí se desarrollaban, entre las que destaca: "Propuesta del programa de contenidos comunes para la asignatura de derechos humanos para el sexto semestre de todas las carreras de la FCPyS." Poco tiempo después, las sesiones de trabajo fueron suspendidas.

Formé parte del grupo durante el tiempo en que este permaneció activo, y algo que me llamó la atención desde el principio, fue que las estrategias didácticas para trabajar los contenidos en Derechos Humanos que se proponían en el documento, se enfocaron en los siguientes puntos: i) que los alumnos analicen las diversas corrientes teóricas y filosóficas acerca de los derechos humanos, ii) que los estudiantes analicen las políticas públicas en materia de derechos humanos, y

iii) que los estudiantes aprendan a problematizar los conflictos socio-políticos de contextos específicos desde un enfoque de los derechos humanos. Lo que identifiqué, es que el documento no plantea sugerencias de revisar la práctica docente y las formas en que se enseña y se trabaja el contenido dentro de las aulas.

De esta observación, surgió la inquietud de saber si los profesores que impartían materias del área traducían en técnicas didácticas los principios de los Derechos Humanos. El resultado de un primer estudio exploratorio me hizo llegar a la conclusión de que los Derechos Humanos, como contenido curricular se enseñan satisfactoriamente, pero como principios que el Hombre debe vivir a diario, son ignorados en diversas ocasiones dentro del salón de clases cuando los profesores imparten clase.

Esta ausencia me pareció digna de ser tomada con delicadeza, ya que algunos de los profesores del área, de manera recurrente vulneran y ponen en riesgo la dignidad de los alumnos dentro y fuera de las aulas. De esta situación paradójica surge mi interés por saber cómo se construye el sentido de su ser docente, ya que de ello dependerá el sentido que le impriman a sus acciones, es decir, a su práctica profesional docente.

A continuación se muestra el listado de los profesores que formaron parte de esta investigación. Por solicitud de los profesores, y para resguardar su identidad, se omiten los datos personales.

#### **Sujeto 1**

- Imparte la materia de “Gobierno y derechos humanos en México” en la carrera de Administración pública.

#### **Sujeto 2**

- Imparte la materia de “Seguridad pública” en la carrera de Administración pública.

#### **Sujeto 3**

- Imparte la materia de “Multiculturalismo” en la carrera de Ciencia Política.

#### **Sujeto 4**

- Imparte la materia de “Ética pública y derecho a la información” con orientación al área de “Comunicación política” en la carrera de Ciencias de la comunicación.

#### **Sujeto 5**

- Imparte la materia de “Comunicación e identidad cultural, rural y urbana” con orientación al área de “Publicidad” en la carrera de Ciencias de la comunicación.

#### **Sujeto 6**

- Imparte la materia de “Derechos Humanos” con orientación al área de “Derecho Internacional” en la carrera de Relaciones Internacionales.

#### **Sujeto 7**

- Imparte la materia de “Mundialización, identidad y diversidad cultural” con orientación al área “Teórico-metodológicas” en la carrera de Relaciones Internacionales.

#### **Sujeto 8**

- Imparte la materia de “Derecho, estado y sociedad” en la carrera en Sociología.

#### **Sujeto 9**

- Imparte la materia de “Políticas sociales en México” en la carrera en Sociología.

### **1.3 LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

La pregunta juega un papel primordial en la construcción del objeto de estudio. El investigador que no cuestiona, sólo tendrá frente a él un panorama turbio que le será muy difícil de comprender y por ende de explicar. En la investigación en ciencias sociales, la pregunta ocupa un lugar privilegiado, pues sin ella es *cuasi* imposible establecer un diálogo con la realidad a la que el investigador pretende acceder.

Si recuperamos la mayéutica socrática, tendremos pues no un puñado de preguntas pre-configuradas a voluntad, mismas que esperan ser puestas en

libertad para cuestionar mecánicamente a nuestro interlocutor, la realidad, esperando que conteste a todas y cada una de ellas de manera sistemática y ordenada; no se trata de que la pregunta juegue el papel de variable para contrastar la teoría con el mundo empírico; no, la pregunta en el campo de la investigación social y educativa juega otro papel, el de delimitar, acotar e identificar un problema para convertirlo en objeto de investigación, pero sobre todo, es el de disponernos al encuentro con la realidad socioeducativa y pedagógica que nos envuelve.

La pregunta no es inocente, mucho menos aquella que busca adentrarse en los fenómenos observados. Todos los seres humanos, afirma Torralba Rosello (s/a), buscan dotar de sentido a su existencia, proceso en el que interviene su capital cultural y su interrelación con el contexto, de tal suerte que, el objetivo de la tesis no es identificar el sentido que los profesores le dan a sus prácticas, sino descubrir el sentido del que dotan a su ser docente, es decir, ¿Cuál es y cómo construyen su sentido de ser docente, los profesores del área de Derechos Humanos? Estas son la preguntas a las que se pretendió dar respuesta en la investigación.

#### **1.4 OBJETIVOS**

Identificar e interpretar pedagógicamente, desde el enfoque ontológico de los Derechos Humanos y haciendo uso del enfoque fenomenológico, la práctica docente de los profesores del área de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, para descubrir cómo construyen el sentido de su ser docente. Para lograrlo, se necesitaron cubrir los siguientes objetivos particulares.

- Primero: construir los cimientos teóricos y epistemológicos del enfoque ontológico de los Derechos Humanos. Para escapar del monopolio discursivo de la filosofía política y jurídica, se propone este enfoque como una mirada alternativa para estudiar al Hombre y sus Derechos. Cuando se habla de derechos humanos se parte de una idea unívoca de Hombre, como si este

concepto ya estuviera definido por antonomasia y no requiriese ningún tipo de problematización, lo cual considero es una equivocación. El objetivo de esta incipiente tendencia teórica es la de preguntar acerca de qué es el Hombre, antes de dotarlo de ciertas facultades subjetivas o derechos naturales. ¿Qué es lo que hace tan ‘especial’ al ser humano frente a los demás seres vivos que habitan el planeta? Esta pregunta antropológica detona toda una serie de discusiones en torno al Hombre, las cuales requieren ser dilucidadas antes de establecer cierto marco normativo y jurídico acerca de sus derechos.

- Segundo: justificar a la formación docente como el vínculo más importante en la relación entre Derechos Humanos y Educación superior. Si bien existen numerosos textos e investigaciones que hablan de la importancia que tiene la relación educación y Derechos Humanos, la gran mayoría se concentran en aspectos de corte curricular y de actualización de contenidos, siendo muy pocas aquellas que analizan las prácticas docentes dentro del salón de clases. Lo que aquí se propone es la relación entre Derechos Humanos y docencia a través de la siguiente pregunta: ¿Los profesores traducen en estrategias didácticas los principios de los Derechos Humanos? El fin de la pregunta, y de esta parte de la tesis, es identificar las prácticas docentes que, de manera consciente o no, llegan a vulnerar la dignidad y autonomía de los educandos.
- Tercero: problematizar la formación docente desde el enfoque de ontológico de los Derechos Humanos. Esta aventura epistemológica, nos atrevemos a decir, es novedosa en el sentido de que en los últimos años, sobre todo, a la docencia se le ha convertido en objeto de estudio desde el enfoque de las competencias o a la luz de las teorías la psicología cognitiva y social. Lo que aquí se propone es abordar a la formación docente desde una mirada diferente, que tenga por esencia el ser del docente y su sentido, más no sólo sus competencias profesionales o cognitivas.

## **1.5 EL ENFOQUE FENOMENOLÓGICO PARA ABORDAR EL FENÓMENO DE LA FORMACIÓN DOCENTE.**

Cuando me centré en el sentido del ser docente para construirlo como objeto de estudio de esta investigación, tuve claro que la investigación fenomenológica de Heidegger sería el sustento metodológico desde el cuál debería de apoyarme para el diseño de mis instrumentos, sin embargo, no me fue tan sencillo establecer una lectura del mismo objeto – el ser docente – desde las teorías ya construidas acerca de los derechos humanos. Lo que quiero decir es que cuando me formulé la pregunta por el sentido del ser docente del profesorado del área de derechos humanos de la FCPyS de la UNAM, y siendo la intención abordarlo desde el marco teórico-conceptual de los derechos humanos, me fue muy claro, pero a su vez perturbador, darme cuenta que no existía un enfoque ontológico del hombre desde el discurso de este tema que pudiera darme el sustento para la futura interpretación de la información que pudiese obtener, lo que me puso en una situación harto compleja.

Si bien en la fenomenología de Heidegger ya podía identificar los posibles elementos metodológicos para el tratamiento de mi tesis, al revisar la literatura en materia de Derechos Humanos y formación docente me di cuenta que no contaba con nada que respaldara teóricamente el abordaje que quería hacer sobre el ‘ser’ del docente. De tal suerte que, recurriendo a la filosofía antropológica, intenté construir una relación entre esta y los derechos del hombre, dando como resultado a lo que denomino: el enfoque ontológico de los Derechos Humanos.

Partiendo de autores como Martín Heidegger (2012), para luego transitar por las aportaciones teóricas y filosóficas de Roberto Cruz (1994), Ana Hersch (en Diemer, 1985), Emerit Coreth (2007), Martín Buber (2011) y Ferry, Luc y Vincent Jean-Didier (2000), ayudaron a esclarecer la situación en la que me encontraba respecto a qué es el Hombre. Ciertamente no hay una sola respuesta que agote en definitiva la pregunta, sin embargo, las líneas de pensamiento que encontré en ellos fortalecieron la tarea de abordar el estudio de los Derechos Humanos desde aristas poco transitadas.

Otros autores más como Octavi Fullat (2011), Carlos Skliar (2007), Graciela Frigeiro (2006), Raúl Hernández (1993), Francesc Torralba (2005), José Didier (2010), Paulo Freire (2012 y 2009b), Miryam Estrada (2005), Alicia Escribano (2004), entre los de mayor significación, encierran en sus libros ideas y reflexiones del tamaño justo a mis inquietudes. Una vez que los leí, la relación entre la antropología filosófica y las cuestiones de la formación y práctica docente se estableció de manera más fluida y coherente.

Ahora cabe respondernos ¿Por qué la fenomenología para abordar cuestiones docentes? Porque en este trabajo entendemos a la docencia como un ‘fenómeno’ y una ‘forma de ser’ del sujeto antes que como profesión, y Heidegger dirá entonces que, para el estudio de cualquier fenómeno cabe la fenomenología, siendo que toda fenomenología es ontología (Heidegger, 1927).

Heidegger no plantea propiamente a la fenomenología como método de investigación, por lo tanto, tampoco habla de instrumentos específicos ni procedimientos exclusivos; por lo que se recurrió a algunas técnicas de investigación provenientes de otros métodos que fueran funcionales a la hora de la recopilación de información. Del método biográfico se utilizó la historia de vida profesional y la entrevista semiestructurada; de índole más etnográfico la observación fue de gran ayuda para interpretar la práctica cotidiana del profesor, y por último, la técnica del análisis de contenido, utilizada solamente para dibujar el contexto teórico y curricular que predomina en el área de Derechos Humanos de la FCPyS de la UNAM.

Todas, en conjunto, sirvieron al mismo objetivo: descubrir cómo construyen el sentido de su ser docente los profesores del área de Derechos Humanos.

### **1.6 La implicación ética-política del investigador.**

Este apartado no estaba contemplado al principio, pero dos situaciones fueron las que me dieron la pauta para incluirlo como cierre de este capítulo. La primera de ellas fue que, al revisar una tesis doctoral me encontré con la siguiente cita:

*...la realidad no es un objeto que se puede aislar ni manipular. El investigador que interviene no está fuera ni es externo al acontecimiento que estudia, por el contrario, pone en la observación y análisis de ésta, su experiencia vital. (Briseño, 2011:16)*

El segundo y principal aliciente fueron las siguientes palabras:

*Todo discurso sobre derechos humanos está por tanto necesariamente marcado por la posición del autor, en ambos sentidos de la palabra: posición en el sentido pasivo, según su lugar objetivo en la sociedad, según el grado de participación en el poder, según tenga la oportunidad directa o indirecta de apremiar a otros con ese poder; y también, sin duda, por su posición en el sentido activo, su posición tomada respecto a esas determinaciones objetivas, la forma en que él mismo las utiliza, de acuerdo con el grado de su conciencia o responsabilidad, de acuerdo con la calidad de sus relaciones con los otros. (Hountondji, "Los derechos humanos en África" en Diemer, 1985:367)*

Hace algunos años, cuando comencé mi trabajo recepcional de licenciatura, donde abordaba la relación entre pedagogía y derechos humanos, estaba fuertemente motivado por una serie de experiencias que viví como estudiante de bachillerato y licenciatura. Ahora, el seguir bajo la misma línea de investigación, no solo es para profundizar sobre inquietudes ya de antaño, sino también lo hago motivado desde mi ubicación como docente, desde el estatus que la sociedad otorga para a aquellos que nos dedicamos a la academia.

Desde ese lugar privilegiado hablo, escribo y extiendo mis saberes para ser cuestionados. Esta es mi ubicación frente al problema. Paulo Freire (2009) escribe que el docente tiene por responsabilidad ética tomar una postura frente al problema que investiga, no debe quedarse al margen puesto que la educación como la tarea de enseñar siempre será una práctica política, siendo entonces que, lo que aquí se lea no sólo será los debates teóricos en relación a determinados temas, sino sobre todo, cómo me ubico frente a ellos.

Por medio de esta investigación intenté resolverme una serie de conflictos en cuanto a mi ser docente, aunque no siempre obtuve una respuesta satisfactoria. Mis esperanzas y anhelos estuvieron presentes desde el inicio y a lo largo de todo este proceso, es más, dudo mucho que hasta aquí hayan llegado. Decir que es un trabajo neutro, sin posicionamientos éticos frente a la problemática, sería mentir. He encontrado en el debate teórico y filosófico sobre los derechos humanos, elementos de mucho sentido y significado para mí que me han ayudado a repensar la docencia y re-construir mi práctica docente a nivel superior. Desde la perspectiva positiva de la investigación socio-pedagógica no hay lugar para subjetivismos, pero pregunto ¿No hay subjetivismo desde que el investigador selecciona tema, contexto y sujetos de investigación? La elección del tema responde a intereses personales más que profesionales del investigador; en la investigación se resuelve no sólo su ser profesional sino sobre todo su ser personal, de ahí el empeño y la fuerza con que el investigador enfrenta al acontecimiento que le es de interés.

Siempre he considerado a la docencia como una práctica compleja que va más allá de la transmisión de saberes científicos y certezas para explicar al mundo y al hombre. Mi posicionamiento ético está impreso en estas hojas, y lo hago extensivo al lector para que lo escudriñe, lo analice, lo reflexione y más allá de evaluar su progreso metodológico, amplifique los ejes de análisis que le parezcan dignos de trabajarse. Esta investigación habla a favor de lo humano. Esa es mi implicación ética.

## CAPÍTULO II.

### LOS DERECHOS HUMANOS Y SUS DIFERENTES CONCEPCIONES

El Hombre<sup>16</sup> permanece acomplejado (Max-Neef, 1998) ante el desarrollo vertiginoso de todo aquello que lo rodea y de lo cual parece no formar parte. El contexto actual es producto de procesos históricos cuyos orígenes devinieron de la transformación de viejos esquemas de organización política, económica y socio-cultural. El orden, que con las nuevas configuraciones se instauró, es mediado por el conflicto más que por la apertura. Las disputas por el poder, por la tierra, por los alimentos y por el agua que tienen lugar en diversos rincones del mundo contemporáneo son originadas por las luchas constantes entre los desposeídos y los poseedores, cuyo cúmulo de riquezas y de bienes hace profundamente visible una desigualdad de condiciones de vida entre los diferentes países y grupos sociales.

*Somos adictos a la envidia, a la denigración, a la nivelación por abajo. Nuestros ídolos tienen que exhibir cabezas de barro. Cuando se eleva el incienso lo hace ante atletas, estrellas del pop, los locos del dinero o los reyes del crimen. (Steiner, 2007:172)*

El mundo en el que vivimos, es un “mundo roto”: (Arguello, 2011) Que millones de personas lleven camisetas con el número del dios del futbol o lleven el peinado del cantante de moda es prueba de ello.<sup>17</sup> Los actuales regímenes políticos y monetarios benefician a los que más tienen sacrificando el bienestar de las

---

<sup>16</sup> El lector se podrá dar cuenta durante la lectura del texto, que los términos de Hombre, ser Humano y persona, se utilizan conscientemente sin distinción; no así con los conceptos de sujeto, individuo y ciudadano. Esto responde a que los primeros pueden ser entendidos desde la perspectiva que aquí se cultiva, si no como sinónimos, sí como noción que hacen alusión al mismo objeto: el Hombre en su grandeza y complejidad; mientras que las segundas parten de nociones sesgadas más bien sociológicas, políticas y jurídicas del mismo.

<sup>17</sup> “¿Tú no tienes algunas veces la impresión de que vivimos en un mundo destrozado? Sí, destrozado, como un reloj destrozado. El resorte no funciona. Aparentemente, nada ha cambiado. Todo está en su lugar. Pero si se acerca el reloj al oído no se oye nada. ¿Comprendes? El mundo, eso que llamamos mundo, el mundo de los hombres...debía tener antes un corazón, pero parecería que ese corazón ha dejado de latir.” (Marcel, 1967:29).

mayorías. La realidad que se alza por encima de los hombres<sup>18</sup> parece no ceder y fortalecerse a cada momento, sin embargo, las vías para provocar un cambio aún son posibles.

Un grueso importante de la población considera que los engranajes del mundo están configurados de tal manera que no existen oportunidades para la transformación. Las mentes de estos hombres y mujeres se quedaron sin brillo al percibir de una manera determinista el curso de la historia; su 'ser' fue cercenado por el pesimismo y la no motivación para buscar nuevos argumentos con qué hacer frente a las condiciones que se nos presentan para vivir. Al pensar que no son posibles nuevos "...camino de humanización para un mundo en crisis"(Max-Neef, 1998:18) nos lleva inexorablemente a la...

*...crisis de la utopía, porque su manifestación más grave nos parece el hecho de que estamos perdiendo – si es que no hemos perdidos ya – nuestra capacidad de soñar. [...] Los campos en los que en el pasado – con o sin éxito – luchamos por nuestras propias causas, hoy nos parecen como cubiertos de bruma. Nuestras razones se hacen difusas y los que aún mantenemos una voluntad de lucha, acabamos, sin darnos cuenta, emprendiendo luchas que nos son ajenas. (Max-Neef, 1998:24-25)*

Bajo esta línea de reflexión, Paulo Freire señala que: "La proclamada muerte de la historia que significa [...] la muerte de la utopía y de los sueños, refuerza indiscutiblemente los mecanismos de asfixia de la libertad." (Freire, 2009:110) De allí que el esfuerzo impostergable es volver la mirada a la esperanza<sup>19</sup> y no sucumbir al fatalismo con que se nos presenta el mundo. La humanidad requiere despertar del impase en el que se encuentra. "Siempre rechacé los fatalismos.

---

<sup>18</sup> Esta afirmación hace alusión al *Leviatan* de Thomas Hobbes (2008). Una realidad que no es susceptible a transformación ni cambio alguno. La idea de los actuales regímenes es mantener el orden establecido, mantener vigente los ideales de la razón científica y el progreso, baluartes de la sociedad moderna.

<sup>19</sup> "...no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es una esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo que no es posible reunir las fuerzas indispensables para en embate recreador del mundo." (Freire, 2007:34)

Prefiero la rebeldía que me confirma como persona y que nunca dejó de probar que el ser humano es mayor que los mecanismos que lo minimizan.” (Freire, 2009b:110).

En la cita anterior aparece un concepto fundamental: ser humano. Ya se centrarán sobre él las futuras reflexiones en los apartados correspondientes, mientras tanto, sólo se dirá que es necesario recuperar al ‘Hombre’ en su complejidad en tiempos revoltosos como los que se viven hoy. Los actuales discursos mercantilistas y progresistas dibujan un perfil de Hombre sesgado, limitado en sus propias posibilidades de ‘ser’ y ‘existir’ dentro de los bordes que le han sido configurados desde los bancos de poder. En este sentido, cabe la urgencia de...

*...colocar en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere. (Freire, 2007:17)*

Dichas palabras mueven a reflexionar sobre ¿Cómo se constituye el Hombre<sup>20</sup> en el presente globalizado?, ¿Qué encuentra y ve el Hombre en el medio que lo rodea y lo influye para conformarse como tal? El sentido de estas preguntas está orientado hacia la posibilidad de un Hombre nuevo, al cual debe entenderse como aquel que rompe con las determinaciones de su entorno en búsqueda de la autorrealización de su ser para la construcción de mundo.

Son varios los ejemplos que se pueden poner sobre la mesa para mostrar cómo el Estado sistemáticamente merma los derechos de las personas: el alza constante de precios en la canasta básica, los bajos salarios de la clase trabajadora en contraste con los sueldos fuera de toda proporción de los sectores gobernantes, el apoyo económico al campo mexicano es insuficiente para generar algún impacto que favorezca a la mejora de las condiciones de vivienda y alimentación de los campesinos; aunado a esto, aparece la actual estrategia

---

<sup>20</sup> Como especie, no como género. Al hablar de Hombre es hacer alusión a la Humanidad.

militar que impuso el gobierno federal<sup>21</sup> en su lucha contra el narcotráfico, misma que, de acuerdo a las cifras del periodista Daniel Casillas (2012), ha cobrado la vida de más de 45 mil personas<sup>22</sup> en los últimos 4 años. Todas estas situaciones violan de manera flagrante la dignidad de las personas atentando, en consecuencia, contra sus derechos humanos., entendiendo a estos como atributos que le son propios e inherentes a todo Hombre, englobando en la dignidad el valor supremo de toda persona. Cabe señalar que en esta afirmación no se agota el concepto, pues existen autores<sup>23</sup> que ven en la dignidad sólo un indicador del valor universal del Hombre, mas no su valor absoluto. Esta idea, que ya es trabajada por algunos autores y que aquí denominamos perspectiva ontológica de los derechos humanos, rompe con la visión universalista de la dignidad. Desde aquí, toma fuerza el 'ser' que se constituye por medio de la libre autorrealización<sup>24</sup> (Coreth, 2007), para convertirse en el sustento filosófico de los derechos humanos.

Bajo este marco de ideas, las iniciativas que impulsen acciones concretas en la reconstrucción de la realidad en búsqueda de mejores condiciones de vida para todos, deben gestarse en las escuelas y partir de praxis pedagógicas que contemplen, en la formación de hombres y mujeres críticos, alternativas para lograr el cambio. Pero previo a ello, hay que reflexionar sobre cuáles son las posibilidades de la educación y de la escuela misma como un espacio de creación y difusión para una cultura de los Derechos Humanos , y finalmente, sobre cuáles son las posibilidades de intervención del pedagogo, situación que nos sitúa frente a las siguientes interrogantes: ¿Qué posibilidades brindan los espacios escolares para reconocer en los derechos humanos el fundamento para la regulación ética y pedagógica del respeto a la dignidad de las personas que en ellos se forman?, ¿Cómo y para qué educar en derecho humanos, desde qué tradición filosófica

---

<sup>21</sup> Se habla de la administración del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012).

<sup>22</sup> Nótese que no hay distinción entre las vidas de militares, criminales o civiles. La condición de persona no reconoce límites y alcanza a todo ser humano no importando género, clase, condición socio-cultural, raza, creencias religiosas o ideología.

<sup>23</sup> Raúl Hernández, Paulo Freire, Alwin Diemer, Jeanne Hersch. Mohammed Allal, Emerich Coreth, Roberto Cruz.

<sup>24</sup> Desde la pedagogía adquiere el título de formación.

hacerlo? Y de encontrar en el binomio-educación derechos humanos una respuesta satisfactoria ¿En dónde depositar los esfuerzos, en los contenidos curriculares o en las estrategias didácticas? O mejor dicho ¿Deben centrarse las acciones en el aprendizaje de los estudiantes o en la formación de los profesores en la materia?

Dar respuesta a cada una de estas interrogantes no es tarea fácil, ni tampoco es objeto preciso de la presente investigación, mas la intención es, orientados por los cuestionamientos aquí señalados, sostener que educar en derechos humanos desde un enfoque ontológico, es apostar a una educación que mantenga en el centro de las discusiones la pregunta por el sentido del ser del Hombre, para que éste, por medio de la comprensión de los tiempos de conflicto en donde le tocó vivir, alcance la autocomprensión de sí mismo.

Se busca al Hombre que ponga en el centro de sus reflexiones su propia existencia, sus experiencias mundanas que lo han trastocado a lo largo y extenso de su vida para que se contemple como un ser en posibilidad de trascendencia, como un 'ser en futurición' de sí mismo. "Así como en todo lo que amo u odio me amo a mí mismo, en todo lo que busco me busco a mí. Soy pues finalización o futurición hacia el fin que soy yo mismo." (Cruz, 1994:86) Pero este 'fin último del ser' no es encerrarse en sí mismo y hacer al mundo y a los otros objetos de la satisfacción propia y de autocomplacencia, sino que deben establecerse principios éticos con tendencias a la humanización de la humanidad.

El cometido para los profesores en este aspecto, es el poner como centro de sus prácticas educativas el respeto de los derechos de sus estudiantes, esto quiere decir que si comprendemos al Hombre como ser en posibilidad de trascender por medio de la autorrealización, el docente debe coadyuvar a que el estudiante encuentre su propio camino para que sea él quien decida qué tipo de Hombre desea ser; en otras palabras, la tarea de los profesores no se agota en transmitir efectivamente el conocimiento, sino sobre todo en no limitar las expectativas ni manipular los anhelos de los estudiantes.

Al respecto, Paulo Freire (2007) escribe que los docentes no poseen ningún derecho ni autoridad para aniquilar los sueños de sus estudiantes, así como

tampoco para alimentar esperanzas infructuosas, pero sí tienen el deber de hacerles notar que, si aquello que esperan o persiguen atenta contra la integridad de una persona o grupo de personas, no tiene razón de ser, de ahí, que es importante contemplar que exista una sólida formación ética para que el estudiante, antes de tomar decisiones, delibere y tenga siempre en consideración el valor universal<sup>25</sup> del Hombre.

## **2.1 ¿QUÉ SON LOS DERECHOS HUMANOS? UN BREVE RECORRIDO POR LA DIVERSIDAD TEÓRICO-FILOSÓFICA.**

Ante esta pregunta, difícilmente alguien no tendría algo que decir.<sup>26</sup> Para la mayoría de las personas no existe una definición profunda y clara de lo que significan, mas existe una pre-comprensión de los mismos. Se sabe, que por el hecho de ser personas, poseemos ciertas cualidades por las que debemos ser tratados sin violencia, sin discriminación, sin injusticia, etc., por el resto de la sociedad así como por las instituciones del Estado y el estado mismo.

Los derechos humanos se viven a diario, su dimensión aparece en el terreno de las experiencias mundanas. Siendo así que los derechos humanos son una condición de vida que se dan en el terreno de la existencia particular y jamás repetible de las personas.

En el terreno de lo jurídico, lo político y lo filosófico el debate sigue abierto. Son múltiples las miradas y lecturas en torno a los Derechos Humanos, sin embargo, dos son las tradiciones filosóficas las que han monopolizado su abordaje: la filosofía iuspositivista, donde los derechos Humanos poseen una certeza jurídica

---

<sup>25</sup> El valor universal dista mucho de la valoración universal del valor. Podemos sostener que el ser del Hombre vale a escala mundial, en todos los tiempos y y épocas en las que ha transitado la humanidad, mas no así la valoración que se le ha otorgado a dicho valor del Hombre.

<sup>26</sup> Como parte de los instrumentos elaborados para el trabajo de tesis y obtener el grado de licenciado en pedagogía, me di a la tarea de preguntar a diversas personas en parques y vías públicas ¿Qué son los derechos humanos? Todas las respuestas tomaron la misma dirección: eran definidos como aquello que todo hombre y mujer necesita para vivir con dignidad. En aquel entonces quedé satisfecho con tal respuesta, pues dejaba en claro que en el sentido común de los sujetos el derecho natural condicionaba en gran medida su noción acerca de sus derechos. Tiempo después me di cuenta que en la argumentación de los derechos humanos desde la filosofía del derecho natural, no queda agotado el concepto.

otorgada por el Estado traducida en legislaciones y constituciones; y la filosofía iusnaturalista, donde aparecen como atributos que pertenecen al Hombre por 'naturaleza', lo que les da un carácter de 'universalidad'. A pesar de que estas tradiciones se han esforzado a profundidad en deliberar el sentido de los derechos humanos, en ellas no se agota lo vastedad y complejidad del tema. Para darnos cuenta de ellos, es necesario recurrir a una tercera mirada, a la que hemos denominado: 'Perspectiva ontológica de los derechos humanos', que si bien, no se ha posicionado como una tradición de pensamiento sólida que aborde la temática, sí ofrece elementos nuevos para su problematización. A continuación, se aborda cada una de ellas.

#### 2.1.1 TRADICIÓN IUSPOSITIVISTA O DEL DERECHO POSITIVO MODERNO.

##### DE LAS GARANTÍAS INDIVIDUALES.

Entre derechos humanos y garantías individuales existe una frontera clara que no podemos ignorar, de lo contrario, se corre el riesgo de entender a ambos conceptos como sinónimos cuando no es así. Aquellos, buscan salvaguardar el bienestar del Hombre, las segundas, persiguen el bienestar del ciudadano. Las garantías individuales son la objetivación que el derecho positivo ha construido de los derechos humanos; para ser más claros, Alan Arias (2011) define a los derechos humanos como las libertades inherentes a toda persona, mientras que las garantías individuales son los mecanismos jurídicos que el Estado establece para garantizar dichas libertades humanas.

*En una sociedad organizada en Estado los derechos del individuo quedan establecidos de forma legal en la constitución u otros documentos como lista de derechos y libertades fundamentales [...] A menos que estos derechos queden confirmados por leyes y su goce asegurado por toda la maquinaria legal del estado, seguirán siendo un simple sueño, una vana esperanza. (Kudryavtsev, V.N.,*

“Los derechos humanos y la constitución soviética” en Diemer, 1985:100)

Como se puede apreciar, desde la tradición positivista, los derechos humanos para ser reconocidos como tales, deben alcanzar el grado de garantías jurídicas, de no ser así, quedan aislados, desprotegidos y carentes de valor alguno, es decir, sin ningún instrumento legal que los haga respetar.<sup>27</sup> Un ejemplo de ello, es la perspectiva marxista-socialista de los derechos humanos. Para Marx (Kudryavtsev, en Diemer, 1985) estos derechos son un logro histórico, manifestación de la evolución moral, política, económica y social de los pueblos; y que no basta con su total legitimación si no están contemplados en la constitución, pues sólo a través de esta podrán ser respetados en la práctica.<sup>28</sup>

*La concepción socialista, basada en el materialismo histórico, sostiene que los derechos humanos están determinados históricamente por la estructura social, económica y de clases de la sociedad, por su nivel cultural y por los rasgos nacionales e históricos de la vida del pueblo de que se trate. Cada estadio en el desarrollo del hombre tiene el nivel correspondiente en el desarrollo de los derechos humanos y las libertades [...] El legislador no puede establecer oportunidades que no corresponden al nivel existente de desarrollo de las relaciones económicas. No puede ‘inventar’ derechos y libertades que no se deriven directamente de la naturaleza de las relaciones sociales de las que forma parte el individuo dentro de un determinado sistema económico. (Kudryavtsev, V.N., “Los derechos humanos y la constitución soviética” en Diemer, 1985:93)*

---

<sup>27</sup> En una concepción tal, “...el estado es necesario para sancionar, garantizar, salvaguardar y proteger aquellos derechos y libertades.” (Kudryavtsev, V.N., “Los derechos humanos y la constitución soviética” en Diemer, 1985:97)

<sup>28</sup> En la historia de la constitución soviética se observa claramente tal proceso. Para profundizar en el tema consúltese Kudryavtsev (1985), “Los derechos humanos y la constitución soviética” en Diemer, *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, España, Serbal-UNESCO.

Queda claro que para la corriente socialista no hay lugar a una concepción naturalista de los derechos humanos, pues estos no son más que el reflejo de la evolución moral, política y cultural de las civilizaciones. Es en el seno de las sociedades políticamente organizadas y regidas por el derecho donde se constituye el Hombre, y por tal motivo, debe orientar sus esfuerzos hacia la prosperidad del Estado. Para Kelsen, uno de los grandes teóricos del derecho, no existe ninguna posibilidad para el derecho natural, lo argumenta al decir que: “El derecho no es un orden eterno y sagrado, sino un compromiso de fuerzas sociales que luchan entre sí.” (Kelsen, *The pure theory of law*, cit. en Bodenheimer, 1988:326) “Es un aparato puramente mecánico, capaz de proteger y sancionar cualquier orden político, social o económico.” (Bodenheimer, 1988:326) Los derechos humanos tratados desde esta lógica jurídica, pueden ser ‘otorgados’ o ‘eliminados’ por parte del estado. El derecho positivo ve en el derecho natural absurdos que necesariamente deben ser superados y así, las sociedades modernas, estén en condiciones de alcanzar mayores niveles de progreso social, político, económico y cultural.

*Las nociones de ‘derecho natural’ y de ‘derechos inalienables’ son productos absurdos de pura imaginación, tan carentes de significación como los conceptos de voluntad libre y de razón. El supuesto de que el derecho se ocupa del establecimiento de la libertad y la igualdad entre los hombres es una manifestación de extravío espiritual. La verdad es exactamente el extremo opuesto. El derecho es universalmente lo contrario a la libertad y la igualdad y tiene que serlo así naturalmente.* (Bodenheimer, 1988:335)

Un ejemplo cercano lo encontramos en el artículo 1º de la Constitución Mexicana, que antes de ser reformado mediante el decreto publicado en el diario oficial de la federación el 10 de junio del 2011<sup>29</sup> decía lo siguiente:

*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. (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, 2010:2)*

De la anterior cita me interesan tres cosas para comentar. Primero, nótese que se menciona al individuo<sup>30</sup>, más no a la persona; segundo, se habla del goce de garantías mas no de derechos, y por último, las garantías que serán reconocidas por el estado son aquellas que el estado mismo le otorgue a la población. Estas líneas establecen márgenes muy estrechos para pensar al hombre como ser poseedor de derechos inalienables.

El expresidente de México, Miguel de la Madrid (s/a) ve en esta constitución un avance importante en materia de derechos humanos para nuestro país a principios del siglo pasado. En sus palabras: “El artículo 1º del título primero de la Constitución de 1917 consagró las garantías individuales de los derechos del hombre...” (De la Madrid, s/a: 44) En este sentido, el Estado que nace en el mundo moderno, al convertir al Hombre en ciudadano, lo dota de protección jurídica frente a los demás ciudadanos y las instituciones; con la positivización de los derechos humanos aparece el derecho a la propiedad privada, el derecho a la libertad de creencia y asociación, se legislan determinadas libertades políticas,

---

<sup>29</sup> Cabe destacar que antes de la reforma a dicho artículo, descansó sobre él durante 95 años el concepto de derechos humanos en nuestro país. A partir del 10 de junio del 2011, el Capítulo 1 pasó de llamarse “De las garantías individuales” a “De los Derechos Humanos y sus garantías”. Semánticamente se le reconoce a la reforma un avance significativo, sin embargo, como ya algunos estudiosos de la materia lo han hecho notar (Arias, Brockman, Rodríguez, Ramírez, 2011), hay que esperar a ver si en su práctica e implementación se ven reflejados estos avances.

<sup>30</sup> Individuo en un sentido político y jurídico, más no antropológico ni pedagógico. Es decir, individuo entendido como ciudadano en el mejor de los casos, y no como un ser Humano que escapa a todo intento de ser limitado en su dimensión ontológica por determinados discursos y corrientes teóricas particularistas, como se ha venido haciendo en los estados modernos.

civiles y sociales que le permiten al hombre mayor movilidad en sociedad, eliminando así prácticas feudalistas e ideologías oscurantistas que comprendían a las personas como súbditos, que por mandatos divinos, debían someterse a la voluntad de los monarcas.

Para los autores<sup>31</sup> que defienden la prevalencia del derecho positivo en el estudio de los derechos humanos, jamás hubieran sido posibles tales avances en la procuración de justicia y consolidación en la defensa de las garantías individuales. De insistir en la intrusión o adopción del derecho natural...

*...se dificulta o hace imposible la constitución de una ciencia jurídica dotada de rigor metodológico [...] Esto es incompatible con el ideal de certeza jurídica, tan apreciado por la modernidad y que aún pervive en el trasfondo de ciertos argumentos. (García-Huidobro, 2002:118)*

Las garantías individuales, como traducción jurídica de los derechos humanos, buscan establecer un orden universal, en donde tanto pueblos como naciones enteras se rijan bajo los mismos principios legales que encaminen hacia le mejor convivencia entre hombres y mujeres, en búsqueda de sociedades más democráticas, pacíficas y esperanzadoras, es decir, ver en la ley, "...un instrumento para un cambio social fundamental." (Ehr y Eugene, "Los derechos humanos vistos desde Australia, en, Diemer, 1985).

Trasladar a la teoría de los derechos humanos las categorías del iusnaturalismo, implica...

*...reconocer que surgen innumerables dificultades. ¿Cómo considerarlos absolutos si en la práctica resulta imprescindible limitarlos? ¿Es posible considerarlos universales y permanentes cuando todos somos conscientes de la influencia que tiene la historia en la formulación de los diversos derechos? (García-Huidobro, 2002:118)*

---

<sup>31</sup> Para profundizar sobre los aciertos del derecho positivo sobre el tema de los derechos humanos, consúltese a García-Huidobro, Joaquín (2002), *Filosofía y retórica del iusnaturalismo*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Universidad Nacional Autónoma de México.

Estas interrogantes, aunque poseen fuerza en sus argumentos, no son suficientes para no encontrar en el derecho natural ofertas teóricas dignas de ser revisadas para mantenernos en la lucha "...por los derechos humanos, que es simplemente la humanidad misma." (Ricoeur en Diemer, 1985:31). La cuestión que permanece de pie, es que en la positivización de los derechos humanos no se agota la problemática ni se encuentra en ella la única solución para alcanzar un mundo más humanizado. Muestra de ello son los países que a pesar de ratificar su compromiso para salvaguardar las libertades de sus habitantes, sistemática y estructuralmente violan las libertades de hombres y mujeres, jóvenes, niños, ancianos y comunidades y pueblos enteros al negarles el acceso al agua, al empleo, a la educación, en resumen, a una vida digna.

Si bien, la institucionalización "...de los derechos es crucial, porque representa la promesa de las mayorías de su dignidad y su igualdad serán respetadas." (Tuck, "La Declaración internacional de derechos humanos", en Diemer, 1985: 85), falta mucho por hacer en esta materia; queda claro que el respeto a los derechos humanos no es sólo cuestión de legislarlos, sino de crear instrumentos para tal fin, y más aún, generar conciencia y comprender que en las constituciones el concepto de persona queda reducido a simples términos legales que no captan la esencia y grandeza del Hombre.

#### 2.1.2 EL IUSNATURALISMO O DEL DERECHO NATURAL.

##### LOS DERECHOS HUMANOS COMO CONDICIÓN DE VIDA DE LA PERSONA.

Partamos con la siguiente afirmación: "Si es necesario hablar, de la manera que sea, de derechos humanos, hay que admitir que existen derechos que no derivan de la legislación de los estados." Mathieu, "Prolegómenos a los derechos humanos", en: Diemer, 1985:46). Sino todo lo contrario, las garantías individuales son el reflejo de derechos inapelables que a todo hombre y mujer le pertenecen. Desglosemos un poco más la idea.

Contrario al discurso positivista de los derechos humanos, aparece el iusnaturalismo, que es la fundamentación de los derechos del Hombre desde las aportaciones teóricas y filosóficas del derecho natural, donde se entiende que “...los derechos humanos tienen los mismos fundamentos, o más bien las mismas raíces para todos los seres humanos.” (Hersch, “Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos en el contexto europeo, en Diemer, 1985:147) Entonces, por derechos humanos entendemos a...

*...los valores inherentes de todo ser humano sin importar su condición social, de clase, raza, nivel cultural, religiosa, preferencia ideológica, etc., son una dimensión humana que poseemos los ciudadanos, colectivos y pueblos para vivir y desarrollarnos plenamente. Todo ser humano, por el hecho de serlo, es dueño de estos derechos fundamentales que la sociedad o el Estado no pueden arrebatarse, puesto que son atributos inherentes a él [...] la condición de persona no puede ser concedida, ni por una ley, ni por un acuerdo de voluntades ni por un acto individual. La condición de persona no es un regalo, se adquiere por el sólo hecho de pertenecer a la especie humana. (Escamilla y De la Rosa cit. en Escamilla, 2009, 17-18)*

Todo ser humano es dueño de estos derechos fundamentales que la sociedad o el Estado no pueden arrebatarse, en este sentido, más que derechos son condición de vida de las personas. En su carácter de universales, indivisibles e interdependientes, estas virtudes propias y exclusivas de la raza humana le pertenecen a todos los Hombres, siéndoles natural el derecho a la vida y a la libertad, encontrando en la dignidad el valor supremo y absoluto de toda persona. Así se entiende en el preámbulo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el que considera “...que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad<sup>32</sup> intrínseca y de los derechos

---

<sup>32</sup> La idea de la dignidad, como valor supremo, absoluto, ontológico e insustituible del Hombre, ya aparece en Kant en sus lecciones sobre pedagogía que impartió en la Universidad de Königsberg, que recogió su discípulo F. T. Rink para publicarlas con aprobación del mismo Kant en 1803. Sobre esta concepto volveremos más tarde.

iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.” (DUDH, 1948: s/n).

La condición de ser humano con derechos inherentes no puede ser concedida, ni por una ley, ni por un acuerdo de voluntades, ni por un acto individual. La condición de humano no es un regalo, se adquiere por el solo hecho de pertenecer a la especie humana. Así queda establecido en el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “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.” (DUDH, 1948: s/n) Los derechos humanos son infinitos como condición humana, su finitud es solo individual, y esta finitud se presenta sólo cuando la persona deja de existir.

En la DUDH quedan establecidos los principios por los que históricamente, hombres y mujeres han luchado y defendido, muchas veces a costa de su propia vida, deseando acabar con historias de sufrimiento injusto. Esta Declaración, que busca la unificación de la humanidad a través del acuerdo político y civil de los Estados que la conforman, no es el primer documento de esta naturaleza. Al menos son dos las Declaraciones que la preceden y que encierran el sustrato filosófico que dan cuerpo a la perspectiva del derecho natural de los derechos humanos y que se contienen, o al menos intentan hacerlo, en las constituciones políticas de los estados modernos. [La Declaración de los Derechos de Virginia del 12 de junio de 1776 \(A Declaration of Rights\)](#) es una de ellas. En su primer artículo se puede leer lo siguiente:

*Que todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes, y tienen ciertos derechos inherentes, de los cuales, cuando entran en estado de sociedad, no pueden, por ningún contrato, privar o despojar a su posteridad; especialmente el goce de la vida y de la libertad, con los medios de adquirir y de poseer la propiedad y perseguir y obtener la felicidad y la seguridad. (DDV, en Jellinek, 2003: 193)*

Me detengo brevemente en una idea que considero vale la pena resaltar y es la siguiente: el hombre, como poseedor de derechos inseparables, debe ser

respetado en su total integridad y dignidad por parte de la sociedad y leyes que emanan del estado y no a la inversa, tal como pretende sostener la tradición positiva de los derechos humanos. En palabras de Hobbes, “El derecho consiste en la libertad de hacer o de abstenerse; mientras que la ley determina y vincula; de modo que la ley y el derecho son tan diferentes como obligación y libertad; que en uno y el mismo asunto son incongruentes.” (Hobbes, cit. en Tuck, “La Declaración internacional de derechos humanos”, en Diemer, 1985: 82)

Otro documento que parte de la misma noción de derecho y de Hombre es la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano del 26 de agosto de 1789. En sus dos primeros artículos se encuentra el fundamento de lo que hasta ahora hemos hablado.

*Artículo 1º. Los hombres nace y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común.*  
*Artículo 2º. El fin de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.* (DDHC, en Jellinek, 2003: 197)

Queda claro que estas declaraciones apelan al reconocimiento de derechos inmanentes a toda persona, en donde la dignidad como valor supremo le es suyo al Hombre por naturaleza. Semejantes argumentos nos obligan cuestionamientos de mayor profundidad: Si, en todo caso, existe un fundamento del cuál parten todos los derechos como lo es la dignidad ¿Qué es? ¿Es una categoría universal o está ajustada a la historicidad de las culturas? Y de lograr establecer que es un dato natural al Hombre ¿Existe como tal una naturaleza humana? En todo caso ¿Qué es la naturaleza humana, cómo definirla? Importante encontrar respuestas a estas preguntas, porque de dicha naturaleza humana se sostiene la universalidad<sup>33</sup> de derechos humanos.

---

<sup>33</sup> Cuando se habla de universalidad, no se trata de generalizar el concepto que de los derechos humanos se tiene, sino de sostener el valor universal de lo humano. “Universalidad significa ‘intrinsicidad’; en este caso, con relación al hombre en cuanto ser humano. Tiene poco que ver con la historia, la cultura, la nación y

*...si bien no puede existir un concepto universal de los derechos humanos, todos los hombres en todas las culturas necesitan, esperan y son conscientes de esos derechos [...] todo ser humano, simplemente porque es un ser humano, tiene derecho a algo: respeto y consideración [...] derecho al reconocimiento de la dignidad que exige para si mismo porque conscientemente tiende a un futuro. (Hersch, "Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos en el contexto europeo, en Diemer, 1985:148)*

Atendamos primero a la interrogante sobre la naturaleza Humana.<sup>34</sup> Al Hombre, desde una diversidad de tradiciones filosóficas se le ha tratado de comprender su esencia, es decir, aquello que por naturaleza es y le corresponde; encontrar tales elementos sirve de sostén no sólo metafísico sino hasta científico para argumentar la superioridad del ser Humano frente a los demás seres vivos que lo rodean. En este sentido, Tomás de Aquino (en Torralba, 2005) sostiene que el Hombre es para servirse a él mismo y las demás especies para servicio del Hombre; esta línea argumentativo la recupera Kant al explicitar que el Hombre debe ser un fin en sí mismo mas no un medio para otros fines, como por ejemplo, la producción de bienes en un sistema capitalista; de igual manera, Comenio casi un siglo atrás en su *Didáctica Magna* escribe:

*Los dictados de la razón nos afirman que criatura tan excelsa como lo es el hombre, debe estar necesariamente destinada a un fin superior al de todas las demás criaturas [...] Todas las cosas que hacemos y padecemos en esta vida demuestran que en ella no se consigue nuestro último fin, sino*

---

el estado; es más bien transcultural, transhistórica, transideológica, etc. Se da por supuesto que es un ser humano 'todo aquel que tiene aspecto humano', ya sea hombre o mujer, adulto o niño, ciudadano, dirigente, hombre de estado u obrero, independientemente del papel que desempeña en la situación histórica o cultural imperante [...] Generalidad significa 'totalidad empírica. (Diemer, 1985:109)

<sup>34</sup> El propio término invita a una serie de apasionantes discusiones, tal como la que protagonizan Chomsky y Foucault plasmada en el libro *Naturaleza Humana* (2006), sin embargo, no es objeto elaborar a detalle la construcción histórica y sobre todo filosófica del término. Aquí nos reducimos conscientemente a tomarla desde el sentido estricto que conviene a la lógica de la presente investigación, pues es en la que creemos y optamos, desde nuestras trincheras, por seguir cultivando. Para profundizar sobre el término consúltese también a David Hume (2011), *Tratado de la naturaleza humana*.

*que todas ellas tienden más allá, como nosotros mismos. Cuanto somos, obramos, pensamos, hablamos, ideamos, adquirimos y poseemos no es sino una determinada gradación, en la que, lanzados más y más allá, alcanzamos siempre grados superiores, sin que jamás lleguemos al supremo. (Comenio, 2008:2)*

A decir de la cita, no sólo identificamos a un Hombre como fin en sí mismo, sino que este fin se ubica y se alcanza en la trascendencia. Este punto no debe perderse de vista, pues es elemental en la perspectiva de los derechos humanos que deseamos cultivar en esta investigación y que encuentra en la formación docente sus posibilidades.

La búsqueda por determinar la naturaleza humana ha encontrado en varios autores respuestas convincentes y hasta la han dotado de 'estructuras' más o menos esclarecedoras. En Aristóteles (Coreth, 2007 y Adame 1996) encontramos al 'alma'<sup>35</sup> como lo esencial de toda persona; en David Hume, es en el conocimiento sensible donde se resguarda la superioridad del Hombre. La bestia, al igual que el ser Humano, experimenta sensaciones que lo llevan a vivir diferentes estados de ánimo, pero el Hombre es el único que sabe conscientemente lo que siente, es decir, conoce racionalmente el odio y el amor; esta posibilidad de conocer sus sentimientos lo colocan en un lugar privilegiado: el de tener la posibilidad de razonar sobre sus emociones para la toma de decisiones; esta línea de pensamiento se revisa más a profundidad con Coreth, (2007), Torralba, (2005) y Adame, (1996).

Desde la tradición griega ya aparece la razón como elemento indiscutible de superioridad innata de todo ser Humano, atributo por el cual es capaz de hacer ciencia y arte, de crear civilización y cultura (Fullat, 2011) , así como reflexionar sobre su propio ser y estar en el mundo; esto es promovido por Kant, quien detecta en la razón un elemento intrínseco y notoriamente humano por el cual puede alcanzar su libertad. Pero no sólo ha sido él, sino desde Platón y pasando por Descartes (Coreth, 2007 y Cruz, 1994), hasta llegar a un gran número de

---

<sup>35</sup> “El alma se ha definido, desde Aristóteles, atendiendo a dos puntos de vista diferentes como: i) lo que unifica al ser vivo, y ii) el principio de las operaciones del ser vivo.” (Adame, 1996:49)

filósofos de diversas tradiciones,<sup>36</sup> los que han perpetuado esta idea como inapelable.

Sin embargo, filósofos contemporáneos han puesto en tela de juicio la univocidad del racionalismo como atributo inherente del ser Humano, y no sólo eso, sino que se ha puesto en duda que su superioridad radique precisamente en su razón y capacidad de pensamiento;<sup>37</sup> incluso, promueven más radicalmente la idea de que los filósofos aprendan a romper las ideologías predominantes de su contexto para así avanzar en sus reflexiones, o al menos esto es lo que piensa Peter Singer respecto a la corriente racionalista, y no porque no crea en ella, sino porque considera que no es la capacidad de pensar quien dota de superioridad al Hombre frente a los demás seres vivos. Así lo expresa:

*La filosofía debe cuestionar los supuestos básicos de la época [...] Pensar en hondura, crítica y cuidadosamente, lo que la mayoría de nosotros da por sentado constituye, creo yo, la tarea principal de esta disciplina y lo que la convierte en una actividad valiosa. Lamentablemente la filosofía no está siempre a la altura de su papel histórico. La defensa de la esclavitud de Aristóteles estará ahí para recordarnos todos los prejuicios de la sociedad a la que pertenecen. A veces, logran liberarse de la ideología prevaleciente, pero más a menudo se convierten en sus defensores más sofisticados. (Singer, Liberación animal", cit. en Torralba, 2005)*

Esta inquietud también penetra en Torralba Rosello, quien admite no encontrar en el racionalismo respuesta cien por ciento convincente a sus siguientes preguntas: “¿Por qué la persona es el ser más digno de la realidad natural? O dicho de otra manera: ¿Por qué la persona tiene una dignidad intrínseca?” (2005:19).

Primero abordemos esta cuestión: ¿Qué es la dignidad? Todo ser humano, de alguna u otra forma, independiente a su contexto cultural, posee una pre-noción de lo que implica este término; todo Hombre, por el simple hecho de serlo, se

---

<sup>36</sup> Por hacer sólo mención a un ejemplo dentro del mundo de lo educativo, aparece la propuesta de Jhon Dewey de carácter racionalista cuando dice “...modifiquemos la inteligencia para resolver inteligentemente los problemas prácticos.” (Salmerón, 2011)

<sup>37</sup> Filósofos como Peter Singer y Hugo Tristram. (Torralba, 2005)

valora a sí mismo y a los otros de una manera diferente como lo haría frente a un huerto o a un asno<sup>38</sup>, es decir, encuentra en el ser Humano algo que debe ser medido desde fuera del terreno de las cosas y los animales, hacerlo de otra manera sería contranatura a su propia condición de Humano. Una perspectiva iusnaturalista entendería a la dignidad humana como valor supremo de toda persona, definiéndola como:

*La raíz y el lazo común de todos los derechos humanos. Derechos humanos hay en plural, pero dignidad humana sólo hay en singular. La dignidad humana es una e indivisible. No se da más o menos, sino sólo por completo, o no se da en absoluto. Con ello se designa la cualidad del ser humano, como quiera que las diversas religiones y filosofías conciban su contenido [...] Puesto que la dignidad del hombre es una e indivisible, también los derechos del hombre son una totalidad y no pueden ser añadidos o sustraídos según convenga. (Moltamnn, "Hombre, humanidad, naturaleza", cit. en Torralba, 2005:56)*

La persona, independientemente de las condiciones en que se desarrolle su vida, posee un valor que no es negociable. Desde sus primeros respiros hasta su última exhalación, el hombre posee una posición en el mundo que no puede contraponerse con el de cualquier otro ser vivo, el Hombre vive diferente del animal o la planta, es consciente de su existencia y del valor de su vida; es conocedor de su dignidad y del valor que en ella encierra su humanidad.

### 2.1.3 LA DIMENSIÓN ONTOLÓGICA DEL HOMBRE. UNA PROPUESTA PARA

---

<sup>38</sup> Sin embargo, prácticas culturales en momentos específicos de la historia de la humanidad, han mostrado que el valor del hombre ha llegado a ser igual que al de un animal de carga o al de varios costales de trigo, maíz o café. Estas realidades concretas que han dejado huella en el devenir de las civilizaciones modernas, sirven de argumento para los detractores de la dignidad como valor absoluto e indivisible del Hombre. Y gran razón hay en ello, porque al entender así a la dignidad se corre el inevitable riesgo de caer en relativismos de carácter ético y moral. Consúltese al respecto Frondizi (2010), *¿Qué son los valores?* y Héctor Díaz Polanco (2005), *Elogio a la diversidad*.

Empecemos por recuperar sintéticamente lo hasta aquí escrito. Si en la tradición positivista las garantías individuales son el punto central de la discusión, y en el isnaturalismo la dignidad humana, como punto de partida para todo lo demás, es entendida como el valor universal de todo ser humano, para el enfoque ontológico va a ser diferente; aquello que vale universalmente será el 'ser' del Hombre, entendiendo a este como un logro mas no como un dato naturalmente dado, en otras palabras, el Hombre no nace como tal, sino que es 'obra de sí mismo' (Pestalozzi:2003) , es una elección sobre sí al amparo del propio proyecto de vida: "yo soy el Hombre que pienso ser" es la consigna de una tarea consiente y reflexiva que el ser humano debe emprender hacia la búsqueda de su realización, donde la pregunta por el ser y su sentido toma absoluta relevancia.

El 'ser' y la pregunta por el 'sentido del ser' son caras de la misma moneda. El primero nunca está ausente, esta es la premisa con la que partimos, aquellas preguntas que lo interrogan son las que se han olvidado o ignorado por conveniencia en una era en donde la utilidad de ser humano vale en función del valor de lo que produce. Recuperar a la ontología y la antropología filosófica para analizar los derechos humanos, permite posicionar al ser humano en un debate fundamental acerca de su naturaleza y sus fines, nos orilla a reflexiones profundas acerca del Otro, pero sobre todo, en torno a nosotros mismos.

### 2.1.3.1 La naturaleza humana y la dignidad humana.

En la realidad humana empírica, aquella que se construye en las cotidianas relaciones entre hombres y mujeres, entre gobernados y gobernantes y hasta entre los estados mismos, hay lugar a innumerables situaciones que causan dolor, muerte, angustias y sufrimiento a las personas y que no son cosa nueva.

Este problema radica principalmente en que el término de dignidad humana se hace endeble ante discursos demagógicos de personajes que lo usan sólo para adornar sus palabras, para hacer grandilocuentes sus actos públicos o para fines

meramente academicistas, pero que en el terreno de la práctica nada de lo dicho encuentra niveles reales de concreción. Así, podemos ver a gobernantes que se enriquecen ilícitamente dejando en la sociedad problemas agudos de hambre, pobreza y desigualdad sin resolver, o a profesores que cultivan su lenguaje y su pensamiento debatiendo sobre la ética y el Hombre, pero que son absolutamente insensibles a las condiciones subjetivas de vida de sus estudiantes.

*Todo ello nos lleva a pensar que, probablemente, la palabra dignidad se está convirtiendo en un pretexto, en una excusa, casi se podría decir, en una palabra vacía. En muchas ocasiones, se la utiliza con finalidades estéticas, puramente decorativas, para embellecer formalmente un discurso político, social, religioso o académico; se la emplea porque es políticamente correcto emplearla, porque, cuando aparece, el receptor cree estar frente a un interlocutor sensible éticamente. El uso ambiguo de esta palabra manifiesta que se está convirtiendo en un vocablo que casi sirve para todo, que es lo mismo que decir que prácticamente ya no sirve para nada. (Torralba, 2005:52)*

Vemos que la pre-noción de dignidad como valor supremo, pierde todo sentido cuando el hombre reposa indiferente frente a la explotación de los grupos vulnerables, a las invasiones de naciones poderosas hacia países ricos haciendo uso de la violencia y que acaban con millares de vidas inocentes en la cruenta lucha de recursos naturales para sobreexplotarlos hasta su casi total extinción; muy poco sentido hay en hablar de dignidad humana cuando los intereses políticos y económicos de las minorías predominan en el reparto de las riquezas en el mundo marcando desigualdades estructurales sociales profundas que cada vez parecen más infranqueables<sup>39</sup>. Estos abusos y constantes violaciones posicionan al concepto de dignidad humana como un ‘concepto cadáver’ (Zemelman, 2013), es decir, como un concepto que tiene cuerpo pero no alma, que no está ya a la altura de las circunstancias históricas de los sujetos vivientes

---

<sup>39</sup> Es paradójico el que en México viva uno de los hombres con mayor riqueza en el mundo, y a su vez, que en el territorio nacional se encuentren dos de las regiones más empobrecidas del globo, como lo son Oaxaca y Chiapas.

de contextos socioculturales, políticos y económicos específicos. Debido a esto, se plantea como urgente la tarea de resignificar el concepto de dignidad humana en aras de favorecer las condiciones objetivas y subjetivas de vida de los seres humanos en tiempos que se presentan cada vez más violentos.

Pero el problema no se acaba ahí, se complica aún más cuando a la dignidad humana se le da el exclusivo orden de 'valor absoluto'. Esto se torna peligroso y veremos las causas de ello. Si queremos entender que todo objeto posee determinado valor en sí mismo (Frondizi, 2010), la valoración que de él se haga siempre será de acuerdo a las necesidades, herencias culturales, expectativas, base axiológica, anhelos y deseos de quien lo valora. Pongamos un ejemplo. Imaginemos vivir a orillas de un desierto, entonces, toca a nuestra puerta un hombre visiblemente sediento y maltrecho como consecuencia de haber atravesado el desierto en una caminata que le llevó varios días. Al brindarle nuestra ayuda al viajero, lo primero que este solicita son dos recipientes con agua. Al tenerlos en sus manos, el primero lo vierte sobre sus pies, y el segundo lo utiliza para lavar sus manos y su rostro, para luego, levantarse y continuar con su camino.

En el momento en que nuestro viajero se despida para seguir su travesía, es muy posible que, asombrados, nos asalte la pregunta ¿Por qué no tomó agua si lucía severamente sediento? Al no disponer del agua para beberla, las acciones del extranjero rompen con una suposición y valoración a-priori, en otras palabras, desbarata la obviedad, radicando aquí la importancia del fin con el que se utiliza esta analogía. El que, lo que para nuestros ojos era evidentemente un hombre sediento, no bebiera el agua, no significa que al lavar sus pies y manos actuara en contradicción con sus necesidades, sino todo lo contrario, valoró más un lavado de pies, manos y rostro que beber agua.

Con este ejemplo, queremos dejar en claro que la valoración que haga el sujeto sobre determinados valores será siempre relativa. Al atribuirle a la dignidad humana la condición de valor, puede suceder exactamente lo mismo que con el viajero de nuestro caso, esto es que, si bien a la dignidad hay que reconocerla como un atributo inherente a toda persona, misma que debe ser valorada y

respetada, se debe comprender que no se respetará ni valorará siempre igual en todas las culturas y en todos los tiempos, creer lo contrario es una terrible equivocación determinista, porque puede generar prácticas de intervención por parte de los investigadores sociales cruentas y destructoras, más que deconstruidoras, de identidades culturales. Este es un problema que deben superar los discursos iusnaturalistas.

El ver en la dignidad humana el valor supremo de toda persona, es comprender que el hombre vale ante cualquier circunstancia, no así la valoración que se haga de él, pues cada cultura, cada grupo humano y cada persona en particular, la vive y la solicita de manera diversa.

Remitámonos a otro ejemplo. Ahora lo tomo de Verspieren (en Torralba, 2005) para esclarecer la situación. Este autor cuenta que en un determinado local, de aquellos en donde se pasa el tiempo de ocio, existía un concurso que consistía en aventar a un enano al aire, y quien lo lanzara más alto ganaba la competición.

*No cabe duda de que, frente a esta actividad supuestamente 'entretendida', uno afirma que este juego es indigno, o que, a través de él, se vulnera la dignidad del enano, pues, para decirlo de modo kantiano, se le tratara como un instrumento y no como un fin. Se puede afirmar, con razones de peso, que tratar a una persona como a un saco es tratarla indignamente.*  
(Torralba, 2005:46)

Después de algunas denuncias por parte de organizaciones humanitarias esa actividad se prohibió por indigna y degradante. Como consecuencia, el enano se quedó sin trabajo y argumentó que dicha resolución atentaba contra su profesión. Él, bajo ninguna circunstancia, apreciaba dicha actividad como humillante o denigrante, sino una fuente de trabajo que le brindaba ganancias para poder tener un alquiler, llevar comida a su familia, en breve, una vida digna. Lo que los denunciantes pretendían alcanzar al prohibir el espectáculo resultó contraproducente para el enano.

El ejemplo dilucida la cuestión de la valoración de la dignidad como valor absoluto. Mientras para algunos, determinadas prácticas o tradiciones culturales

se valoran como transgresoras de la dignidad humana, para quienes las realizan no detectan en ellas violación de ningún tipo, sin todo lo contrario, las valoran con apego, ya que, a través de ellas, es la forma en que están en el mundo y configuran su 'ser' como hombres o mujeres. Cabe resaltar que aquí entra en juego la voluntad y la conciencia.

Tenemos en claro que si una persona que será llevada a la piedra de sacrificios pide ser rescatada y denota claros síntomas de no querer morir, es porque no comparte las ideologías ni los rituales de sus captores, por lo que es urgente buscar las formas de liberarlo; en situación contraria, si el que va a la piedra de sacrificios es porque así lo dicta su fe y sus creencias, no se debe llegar a la misma solución. He de ser insistente en ello, si en su configuración espiritual y cultural debe aceptar el sacrificio porque así lo dicta su deber en cuanto 'ser', no hay que hacer del acontecimiento una revuelta, pues queda por sentado que su valoración de 'ser' Hombre supera cualquier valoración de otra índole; es decir, en su entrega al sacrificio va la autorrealización de su ser; en consecuencia, respetando su libre elección, se preserva su dignidad humana. Así es como transitamos de la dignidad humana como valor universal, a la dignidad ontológica entendida como libertad para la autorrealización del ser.

*Desde esta perspectiva, la dignidad es el equivalente de la sustancia [...] La sustancia es la esencia, es el ser propio de lo que existe, la determinación imprescindible de lo que existe, en cuanto que da razón de que una cosa sea "tal cosa". También puede entenderse como lo que tiene el ser en sí, lo que existe sin suponer un ser diferente del que sea un atributo o una relación, lo que existe en sí y por sí, en donde el por sí no tiene un significado lógico en contraposición a 'per accidens', sino que es un modo de ser. (Torralba, 2005: 348)*

El 'ser un Hombre' no es un dato natural, es algo que se alcanza, que se logra en la trascendencia. Hay un doble filo en el concepto de naturaleza. En el reino de lo mundano impera la ley del más fuerte, eliminándose inso facto toda noción de dignidad. En la naturaleza dada, que no es modificable ni superable, la lucha por

el alimento, por un lugar donde establecerse, en concreto, la lucha por la vida es a muerte y no más. Sin embargo, como veremos más adelante, el Hombre es el único ser que está posibilitado para des-sujetarse de su entorno, contradiciendo las características biológicas de una especie y construir su mundo; es decir, el ser humano es la única especie en el planeta que nace libre.

*Si admitimos que la 'naturaleza humana' implica, no la libertad como dato natural sino algo que debe ser alcanzado, una exigencia, una vocación, entonces habrá que decir que los derechos humanos son 'derechos naturales' en el sentido de que son 'conforme a la naturaleza humana', pero que estos derechos van en contra de la naturaleza tal como nos es dada, donde reina el derecho del más fuerte. (Hersch, "Los derechos humanos en el contexto europeo," en Diemer, 1985:149-150)*

Más adelante, la misma autora reafirma:

*...la necesidad o la vocación de ser libre según la 'naturaleza humana' es por naturaleza absoluta e incondicional pues, sin libertad, la vida para un hombre, no merece vivirse.*

*El sentido de los derechos humanos [...] implica que todos los seres humanos intuyen más o menos oscuramente las dualidades que acabo de expresar: por un lado, la naturaleza, donde domina la fuerza y la relatividad, por otro, la naturaleza humana, con su vocación de libertad, su derecho a la dignidad y su insistencia en lo absoluto. (Hersch, "Los derechos humanos en el contexto europeo," en Diemer, 1985:150)<sup>40</sup>*

Siendo leales a la orientación intelectual que hemos tratado de sostener, la dignidad debe ser entendida como condición y posibilidad del 'ser' que busca su

---

<sup>40</sup> Sin embargo, la libertad como condición fundamental para la realización del Hombre, debe encontrar condiciones más o menos favorables donde poder ejercerla y potencializar el "...surgimiento del Hombre libre." (Hersch, "Los derechos humanos en el contexto europeo," en Diemer, 1985:151) La Teoría del Desarrollo Humano que encontramos en Max-Neef (1998) y Amartya Sen (2000) trabaja bajo estas premisas. En otro momento de este mismo capítulo se dará lugar para analizar algunos principios que por la semejanza de las aportaciones al campo de lo Humano, consideramos relevantes trabajar.

realización, mientras que la libertad es el ejercicio pleno de dicha condición. Entenderlo de esta manera posiciona a la dignidad como atributo inherente a todo ser Humano, y a la libertad no como 'algo dado', sino en exigencia de ser alcanzada. Así, los primeros párrafos de la anterior cita pueden leerse de la siguiente manera: "...la necesidad o la vocación de ser *digno* (como condición y posibilidad de ser) es absoluta e incondicional pues, sin *libertad* (como ejercicio no sólo práctico sino espiritual) la vida para un hombre no merece vivirse."

El Hombre con dignidad no es lo mismo que el Hombre digno. Todos somos hombres con dignidad, como ya se explicó, a todo ser humano le corresponde por el simple hecho de serlo, mas no así para el hombre digno. Éste se caracteriza porque una vez que se reconoció como un Hombre con dignidad, existe con libertad persiguiendo su plena autorrealización, en el terreno de la pedagogía es lo que se denominaría 'formación.'

Para ilustrar lo dicho, comentemos las aportaciones de Heidegger al campo del método fenomenológico. Al autor establece una diferencia entre ente y ser así como entre Dasein y Hombre. Todo ente, dice el filósofo, encierra un ser, y sólo aquel ente que pregunta por el sentido del ser se convierte en Dasein. Si bien es cierto que el hombre es el único que pregunta sobre sí, no todos los hombres están interesados o dispuestos a tal pregunta, lo que nos lleva a la siguiente conclusión: no todo Hombre debe ser comprendido como Dasein. De manera analógica podemos estudiar la diferencia entre hombre con dignidad y Hombre digno. El primero, aunque la posee, no es consciente de su dignidad (como sustancia), el segundo, toma conciencia de la misma y la ejerce libremente para la realización de su espíritu.

Recordemos un poco la vida de Antonio Gramsci como ejemplo de lo que tratamos de explicar. ¿Acaso a nuestro revolucionario se le despojó de su dignidad en los años en que estuvo preso? Podría decirse que sí en la medida en que su vida no podía vivirla más allá de cuatro paredes, sin embargo, desde una mirada ontológica, su ser espiritual no fue diezmado por nada de lo que encerraba

a su cuerpo, muestra de ellos con sus textos “Cuadernos de la cárcel”.<sup>41</sup> Durante su encierro fue un Hombre digno. Sus escritos no solo son producto del ejercicio de su libertad, sino que a través de ellos trascendió en cada palabra; su espíritu combativo no se canceló con su encarcelamiento, su espíritu se tornará en presencia mientras sus textos sigan siendo leídos. De la misma manera, al redactar esta tesis soy libre y digno, puesto que no sólo me resuelvo intereses profesionales, sino también, entra en juego la autorrealización de mí ser, voy en busca del Hombre que pienso ser, siendo.

El debate sigue abierto y preguntas sobre qué es la persona, el Hombre y el ser Humano siguen disputándose en el terreno de la filosofía y de la bioética (Torralba, 2005). Autores como Peter Singer y Harris ponen en entre dicho la afirmación de que toda persona es tal por el simple hecho de pertenecer a la raza Humana. Para estos autores, hay seres humanos que no son personas y personas que no son seres humanos<sup>42</sup>, y así como ellos, pensadores de muchas partes del mundo amplifican las discusiones sobre el tema.

Sin lugar a dudas, el pensar sobre el Hombre y el lugar que le corresponde en el mundo es un tema apasionante, y como educadores no podemos desinteresarnos de tales estudios siendo que dentro de la educación, con recurrente frecuencia, aparece la pregunta acerca de qué tipo de hombre se debe educar, con qué valores y para qué debe ser educado. Dichas cuestiones no son de poco peso, pero hay preguntas que han sido olvidadas, relegadas y son aquellas que preguntan sobre el sentido del ser. Recuperarlas y ponerlas en práctica es el reto de la educación en pleno siglo XXI.

---

<sup>41</sup> Los 32 Cuadernos de cárcel no fueron publicados. Están conformados por reflexiones y apuntes elaborados entre febrero de 1929 y agosto de 1935.

<sup>42</sup> Por ejemplo, ambos comparten la idea de que un delfín o determinadas especies de primates pueden llegar a ser personas, mientras que cierto grupo de seres humanos, como los que nacen con profundos e irreparables retrasos intelectuales, jamás podrán ser personas, lo que indica, que el ser persona es una construcción y no un dato natural tal como lo afirma Ana Hila María Patiño Domínguez (2010), pero ya volveremos más adelante sobre estos ejemplos y los elementos por los que se llegan a estas conclusiones.

**CAPÍTULO III.**  
**DIFERENCIAS ENTRE SER HUMANO, HOMBRE Y PERSONA.**  
**UN DEBATE NECESARIO EN EL SABER DE**  
**LOS DERECHOS HUMANOS.**

Al principio de la investigación, este apartado no estaba contemplado para la tesis, sin embargo, su aparición no responde a un mero capricho, sino a una exigencia de orden intelectual. Las aportaciones filosóficas de cada uno de los autores que aquí se van a revisar, son, en gran medida, las responsables para que mis ideas en torno a los derechos humanos y la formación docente dieran un vuelco significativo en relación al cómo los había pensado hasta antes de realizar la maestría.

Partiendo de que la educación es un acto político, nunca neutral, y que en la tarea de educar entran en juego valores que se promueven a favor del ideal de Hombre que se desea formar, cabe preguntarnos antes de cualquier planeación didáctica ¿Qué es el Hombre?, ¿Hay un solo tipo de Hombre? Dentro del salón de clases, el profesor trata de alcanzar el fin antropológico que persigue, puesto que no sólo está ahí para formar profesionistas, sino sobre todo, para encauzar a hombres y mujeres por y hacia el mundo. El ejercicio docente tiene por objetivo no sólo la transmisión de conocimiento científico y técnico, también va en juego la cultura y los valores que hacen que esta perviva.

Para los cristianos, bien podríamos decir que el Hombre al que ellos aspiran debe ser temeroso de Dios y practicante de las enseñanzas del evangelio; mientras que para alguien que ha leído a Nietzsche (2004), posiblemente Dios sea lo único a lo que jamás se subordinaría, al contrario, estaría dispuesto a emprender un proceso de búsqueda muy dentro de sí para hallar la fortaleza y la potencia, que sólo pueden provenir de la conciencia exaltada, que lo lleven hacia la grandeza del 'SuperHombre'. He aquí dos tipos de Hombre radicalmente distantes, sin embargo, con una 'esencia' que los entrelaza: el ser.

Existe un viejo ejercicio filosófico que con frecuencia planteo a los estudiantes para introducirlos en el tema. Les pido que a la pregunta ¿Quién soy?, respondan

con la mayor franqueza. Frecuentemente contestan dando sus nombres, género, gustos musicales o cinematográficos; descripciones físicas y morales; sin embargo, cuando les muestro que la pregunta, para responderse necesita otros niveles de cuestionamiento, la cosa cambia. En la pregunta ya se encuentra una afirmación: soy. Para Heidegger (2012a), dicha afirmación es irrefutable, puesto que el soy (el ser) es el concepto primero de todo ente, este concepto no tiene otro sobre el cual descansa. Ahora bien, partiendo de esta idea y regresando a la pregunta planteada, difícilmente alguien dirá, antes que otra cosa, que es Hombre, Persona o ser Humano, puesto no tiene sentido responder algo que de manera pre-comprensiva ya sabemos que somos.

Si mi respuesta ante el cuestionamiento de quién soy fuese: soy un Hombre, no dudo en que más de uno me reprocharían: “eso ya lo sabemos, es obvio. Todos los somos, lo que queremos saber es quién eres.” Estas palabras dejarían en claro que lo que menos importa en nuestros tiempos científicos es preguntarse sobre lo que somos como especie, porque eso ya está definido y punto, pero ¿Quién lo definió?, ¿A qué se debe que el Hombre esté definido de una manera y no de otra?

Así, cuando hablamos de derechos humanos, no se cuestiona qué es el ser Humano o si existe diferencia alguna entre ser humano y Hombre o Persona, porque preguntas de tal naturaleza sonarían absurdas, retóricas y fútiles; sin embargo, como se verá más adelante, son de la mayor importancia no sólo para la filosofía sino para todo estudioso del tema.

¿Es válido hablar de diferencias entre el ser Humano, el Hombre y la Persona en el campo de la educación? Sí lo es, y no sólo válido, sino hasta necesario, lo que resta es esclarecer de qué diferencias hablamos. Para ello, abordaremos los aportes más sustanciosos de algunos autores que arrojan una serie de reflexiones, algunas inquietantes, otras revolucionarias y hasta repulsivas,<sup>43</sup> pero todas ellas reveladoras y apasionantes.

---

<sup>43</sup> En algunos cursos que he dado a profesores de nivel superior y medio superior tanto de universidades privadas como públicas, así como dentro y fuera del DF, al plantear algunas de estas ideas siempre generan conmociones y hasta rechazos abruptos por los niveles de agudeza con los que algunos autores critican

### 3.1 El debate desde la perspectiva de la bioética.

El primer acercamiento será a través de tres de sus principales autores<sup>44</sup> contemporáneos: John Harris, Hugo Tristram Engelhardt y Peter Singer, (en Torralba, 2005). Ellos, de inicio, van a cuestionar algunos principios del antropocentrismo racionalista, sosteniendo que si se ha de establecer a la razón humana como el elemento sustancial que diferencia a las bestias de los seres humanos, dotando a éstos de superioridad frente a las primeras, habría que decir que esta lógica de pensamiento aplica para afirmar entonces que dicha superioridad no sólo se da frente a las bestias, sino también existe entre los seres humanos.

Cada uno de ellos van a demostrar con sus argumentaciones que entre los homo sapiens, al no estar todos dotados con las mismas capacidades intelectuales, hay sujetos que por sus limitaciones difícilmente podrán abandonar su estado primitivo, por lo que no debieran ser tomados en cuenta plenamente como personas, es decir, el ser Persona es un logro del ser Humano, por medio del uso profundo de la razón, en su afán de ‘ser más.’

#### 3.1.1 LA ‘PERSONA’ EN EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE JOHN HARRIS, HUGO TRISTRAM ENGELHARDT Y PETER SINGER.

Las ideas que a continuación se van a desglosar, parten de principios clasificatorios de orden científicista, y aunque en la segunda parte de este tratado se cuestionara su esencia positivista, no queremos dejar de resaltar algunas reflexiones de estos autores que consideramos inquietantes dignas de ser tomadas en cuenta en la ardua tarea de intentar definir al hombre.

---

determinados discursos que han servido históricamente para justificar ‘la grandeza y el lugar del Hombre en el mundo’, así como su ‘superioridad’ frente a los demás seres no Humanos y frente a sí mismos.

<sup>44</sup> La obra de cada uno de ellos se conoció de manera indirecta. Para profundizar en sus aportaciones consúltese Francesc Torralba Rosello, “¿Qué es la dignidad humana”.

John Harris, filósofo inglés, se pregunta qué es lo que hace que una persona tenga más valor que cualquier otro ser vivo. El ser humano, dice, nace dotado de razón, y en la medida en que ésta se va desarrollando y ejercitando, alcanzará niveles deseables de análisis y reflexiones profundas, que en algún momento de la vida, orillarán al sujeto a 'valorar su propia existencia', sólo entonces se podrá ser persona y no antes. Según su definición:

*...una persona es un individuo capaz de valorar su propia existencia. En tanto que animal reflexivo, dispone de la capacidad de contemplarse a sí mismo, de mirarse en el espejo y de enjuiciar si su existencia tiene o no valor y de tomar decisiones consecuentes, respecto a esta previa observación. (Torralba, 2005: 288)*

Y a su vez, la Persona al valorar su existencia:

*...hace plausible una explicación de la naturaleza de la injusticia cometida a un ser cuando se le priva de la existencia. Las personas que quieren vivir sufren una injusticia cuando se las mata, porque con ello se les priva de algo que valoran. Las no personas o personas potenciales no pueden sufrir una injusticia de este modo porque la muerte no les priva de nada que puedan valorar... (Harris, "The value of life", en: Torralba, 2005:288)*

Así, en el discurso filosófico de John Harris se van a distinguir tres conceptos: personas, prepersonas y expersonas, por lo que habrá seres humanos que serán personas, otros que no lo serán y algunos más que al haberlo sido, por una serie de circunstancias dejan de serlo.

Como ejemplo de la prepersona usaremos el caso del niño recién nacido, quien al llegar al mundo está innata en él la capacidad de pensar, y que a través del tiempo podrá alcanzar razonamientos cada vez más profundos hasta estar en posibilidad de valorar su existencia y determinarse a sí mismo, cuando esto suceda su conversión a persona no será puesta en duda.

Caso contrario, aunque similar, son aquellos sujetos que de nacimiento padecen trastornos profundos intelectuales, que los inhabilitan de por vida para alcanzar hondos razonamientos, ocasionando consecuentemente incapacidad para valorar su propia existencia. Ellos jamás abandonarán su estado de prepersonas.

Lo que suceda con las expersonas, para Harris, es una situación diferente. Son aquellas personas que por alguna razón han dejado de serlo. Como ejemplo pongamos a un enfermo en estado terminal. Digamos que en su edad madura alcanzó la categoría de persona, pero que al vivir algún padecimiento grave fue perdiendo progresivamente todas sus capacidades físicas e intelectuales, hasta llegar al punto de no tener conciencia de sí, por lo que sus seres queridos serán los únicos capacitados para decidir sobre su porvenir, es decir, el sujeto enfermo ha perdido por completo la capacidad para valorar su existencia, así pues, de ser personas ha pasado a ser expersona. Así, el filósofo inglés llega a la conclusión de que las personas deberán decidir sobre las vidas de las prepersonas y expersonas.

Ubicándome en esta lógica de pensamiento, me surge la inquietud de saber para beneficio de quién están diseñadas las retóricas discursivas de los derechos humanos ¿Para las personas o para las que no son personas o han dejado de serlo?, ¿Por qué hablar de derechos de la mujer o de los derechos de las indígenas o de los niños o los homosexuales o de los discapacitados, como un cuerpo de derechos distintos al general de los derechos humanos?, ¿Acaso no son tan humanos como cualquier otro ser humano? Hasta aquí con John Harris.

Hugo Tristram Engelhardt, filósofo texano, va a reconocer, de la misma forma en que lo hace John Harris, que no a todos los seres humanos se les debería considerar como personas, puesto que el ser Persona es el producto de todo un proceso que se logra de manera consciente y reflexiva, en donde predomina la capacidad de autodeterminación, más que de valorar la propia existencia (aquí la diferencia con Harris). Para ello, establece 'el principio de permiso', cuya máxima es: "No hagas a otros lo que ellos no se harían a sí mismos..." (Engelhardt, "Los

fundamentos de la bioética”, en: Torralba, 2005:207); y ‘el principio de propiedad’<sup>45</sup> que se desprende directamente del primero:

*Las personas se poseen a sí mismas, poseen lo que hacen [...] y lo que otras personas les transfieren [...] Por tanto: entrega a todos aquello a lo que tienen derecho; abstenerse de coger lo que pertenece a varios o a uno sólo. (Engelhardt, “Los fundamentos de la bioética”, en: Torralba, 2005:211)*

De esta precisión de principios, el filósofo texano va a identificar a dos tipos de seres humanos: los que son considerados personas por ser autorreflexivos, racionales y con sentido moral; y los que al estar incapacitados de autonomía, no pueden dar permiso, por lo que al no ser personas no están sujetos a ningún derecho.

*No todos los seres humanos son personas, no todos son autorreflexivos, racionales o capaces de formarse un concepto de la posibilidad de alabar o de culpar [...] Los fetos, las criaturas, los retrasados mentales profundos y los que se encuentran en coma profundo son ejemplos de seres humanos que no son personas. (Engelhardt, “Los fundamentos de la bioética”, en: Torralba, 2005:224-225)*

Así, entonces, se llega a la distinción entre ‘personas en sentido estricto’ y ‘personas en sentido lato.’ Un ser humano que da permiso sobre aquello que le pertenece, cuya permisividad transitó por el terreno de la conciencia reflexiva, claramente debe reconocérsele como persona en un sentido estricto. Una madre no solo da permiso sobre su cuerpo a su marido sino también sobre sus hijos (principio de propiedad), si alguien ajeno al vínculo maternal se interpone a las formas de educar que existen entre la madre y sus hijos, ésta reprenderá al intruso bajo el argumento de: ¿Quién te crees para gobernar sobre los hijos que no son tuyos?, y los niños, a su vez, permitirán que sólo sea su madre quien les llame la

---

<sup>45</sup> Hay otros dos principios a los que denomina de beneficencia y de autoridad política respectivamente. Si no nos avocamos a ellos es porque no encontramos en su estudio elementos que ayuden a esclarecer el objetivo de este apartado.

atención por tal o cual cosa y no sujetos ajenos a esta relación de permiso y propiedad.

Algo diferente sucede con los sujetos incapacitados de razón, a los que debe considerárseles como personas en sentido lato. Al no llevar al terreno de la conciencia reflexiva los acontecimientos cotidianos de su vida, no están en condiciones de dar permiso sobre su cuerpo, por ejemplo, para dar permiso sobre el uso del cuerpo, debe existir previamente una conciencia clara de lo que es el cuerpo y qué tal cuerpo me pertenece, por lo que sólo yo puedo decidir sobre él en cuanto es de mi propiedad; pero al carecer de estos elementos analíticos propios de un razonamiento profundo, la persona en sentido lato está sujeta a lo que las personas en sentido estricto convengan lo que es mejor para ellas. Así, las personas en sentido lato...

*...pertenecen a la especie humana, pero no ocupan una posición en la comunidad moral secular en sí mismas, ni por sí mismas no toman parte principal en la empresa moral secular porque sólo las personas – en sentido estricto – tienen esa posición.* (Engelhardt, “Los fundamentos de la bioética”, en: Torralba, 2005:225).

Aunque los ‘organismos no personales’, término que también utiliza el autor para referirse a los seres humanos no reflexivos, no podrán ser personas, no significa que deba tratárseles, *ipso facto*, como animales u objetos. El valor que cada sujeto no hecho persona adquiere, será en función del consenso al que llegue la comunidad de personas a la que pertenece. Esto quiere decir que existe una distancia cualitativa entre lo que somos como personas y lo que somos como seres humanos. El ser humano, en tanto persona que llega a ser, es soberana, dueña de su vida y de su cuerpo, por lo que tiene el derecho de hacer sobre ellos lo que más le convenga; el ser humano en su sentido no personalista, depende de lo que la persona convenga hacer o no con ella.

De esta manera vuelven las preguntas de para quién son los derechos humanos ¿Para defender a los organismos no personales o para mantener la primacía de

unos sobre otros?, regresa la interrogante de si será este tipo de lógica la que permea al actual discurso de los derechos humanos.

Por último, está Peter Singer, filósofo australiano, quien con sus argumentaciones aparece como uno de los bioeticistas más radicales de la época actual. Partiendo al igual que Engelhardt y Harris, pone bajo la lupa de la crítica el racionalismo kantiano, puesto que para este filósofo, la creencia de que el hombre es superior a todas las cosas y a todos los demás seres en este mundo por el sólo hecho de ser un 'ser racional', ha puesto al mundo en riesgo de destrucción y a todas las especies que en el habitan.

Peter Singer va a mostrar que así como no todos los seres humanos pueden ser personas, habrá personas que serán 'seres no humanos'<sup>46</sup>, es decir, si hay personas humanas y personas no humanas ¿Quiénes o qué, además del ser humano, está en condiciones de alcanzar la categoría de persona? El sólo hecho de pensar en personas no humanas ya es en sí una desfachatez a la luz de la ciencia y el humanismo romántico, sin embargo, inquietante para el mundo de la antropología.

Su pensamiento radical con el que cuestiona fuertemente el racionalismo antropocéntrico occidental, así como sus varios estudios en torno a la defensa de los derechos de los seres no humanos, lo han posicionado como uno de los más grandes detractores de los avances de la ciencia a favor de la humanidad, son logros que traen a costas el sufrimiento de miles y miles de animales sacrificados en los laboratorios. ¿De qué sustancia sublime está hecha la persona para que su dignidad tenga mayor valor que la de un chimpancé, o una rata, por ejemplo? Cuestiona con firmeza a las sociedades modernas que despenalizan el aborto, pero que impiden que se utilicen a fetos humanos en experimentos de laboratorio. Esta es una situación absurda que insiste es difícil de creer. ¿Cómo es posible que en la sociedades que se dicen civilizadas, se le permita a una mujer, muchas veces dominada por el miedo y la conveniencia, y bajo al amparo de la ley, acabar con la vida de un embrión humano, mas no se dicten las legislaciones que pongan a los embriones humanos en lugar de miles de animales que son expuestos a

---

<sup>46</sup> Término acuñado por el autor.

innumerables sufrimientos en experimentos de laboratorio, y que son sacrificados en aras de los más nobles fines de la ciencia médica?, ¿Acaso el feto humano siente más que cualquier otro animal expuesto a las mismas circunstancias de sufrimiento?. Con interrogantes de esta naturaleza, el filósofo australiano va poner en tela de juicio la tesis de que en verdad exista una diferencia sustancial o cualitativa entre el ser humano y el animal. Para Peter Singer, ambos son 'seres sufrientes', e intentar establecer diferencias subjetivas de peso entre unos y otros, no es más que una necedad injustificada del hombre moderno por mantener su superioridad sobre todo lo que lo rodea.

Decir que la razón en el ser humano es el componente que demuestra su superioridad, no es suficiente para este filósofo; y si la acepta, es sólo para probar que existen seres en el reino animal que están dotados de mayor inteligencia que algunas personas, por lo que si se ha de sostener que todo ser pensante puede ser persona, habría que sostener con firmeza que habría entonces delfines que pueden ser personas, y seres humanos que, por su notable incapacidad de pensar, jamás trascenderán de su estado primitivo.

Existen estudios en el campo de la zoología (Campos, 2004), (Gómez y Matej: s/a) que demuestran que ciertos perros entrenados para ser guardianes y algunos animales de circo, son "...seres mentales que forman mapas cognitivos, tienen conceptos rudimentarios o habilidades numéricas básicas..." (Gómez y Matej, s/a: 26). Las tesis en torno a la inteligencia de algunos mamíferos sigue sin ser aceptada por una buena parte de los filósofos racionalistas, porque de darle su debido lugar, implicaría aceptar irremediablemente que el Hombre no es el único ser capaz de pensar que existe en este mundo. Al respecto, Javier Campos (2004), dice:

*Bajo el rótulo de inteligencia se agrupan procesos y habilidades heterogéneas siendo algunas más complejas y sofisticadas que otras. Su distribución entre los vertebrados es desigual, siendo a veces muy extendida. Así ocurre, por ejemplo, en los procesos de condicionamiento. En otros casos la naturaleza ha sido mucho menos generosa y algunas habilidades están al alcance de unas pocas especies. Sin lugar a dudas, no*

*es posible mantener la creencia de que “las formas más avanzadas de inteligencia se van a encontrar únicamente en los animales superiores.”* (Mackintosh, 1994). (Campos, 2004: 3)

Como conclusión, Peter Singer se atreverá a decir que así como existen ciertos mamíferos con determinados dotes de inteligencia, no todos los seres humanos poseen las mismas capacidades de pensamiento. Si la razón ha de ser el eje diferenciador entre la superioridad de unos sobre otros, habrá primates persona, que por haber mostrado mayores niveles de pensamiento, serán superiores a seres humanos no persona, como lo son aquellos sujetos que nacen con deficiencias intelectuales severas e incurables. Este filósofo no establece una serie de categorías para identificar los diversos tipos de persona a los que puede aspirar un ser humano, sin embargo, sus planteamientos, a diferencia de los otros dos pensadores, sacuden con mayor ímpetu la posición de aparente superioridad con la que el Hombre habita en el mundo.

En síntesis, no se puede negar que los planteamientos que provienen de la bioética, de menos los de los autores aquí expuestos, para dar respuesta a la pregunta sobre qué es el Hombre no pueden ser ignorados. Tanto Singer, como Harris y Engehardt coinciden en que se debe establecer cierta ‘tipología’ del ser persona, pues no todos los seres humanos están habilitados para serlo. Si fundásemos nuestras evaluaciones sólo en el desarrollo pleno de la razón como indicador esencial para establecer distinciones cualitativas entre los seres humanos y los animales, tendremos que darle cierto crédito a los planteamientos de estos pensadores, ya que como se ha mostrado, encontraremos que en el reino de los *Homo Sapiens* no todos gozan de la capacidad del pensamiento abstracto, por consecuencia, no todos los seres pensantes alcanzan el rango de personas.

Si lo que se pretende es mantener el argumento de que por naturaleza todos los hombres somos iguales, tal como lo establecen algunos filósofos racionalistas por el hecho de que todos los seres humanos somos seres racionales, los bioeticistas ya plantearon el error de esta premisa que se ha generalizado a lo largo de la historia moderna, de tal suerte que la razón ya no puede ser entendida

como el elemento exclusivo para justificar la superioridad del ser humano sobre las demás especies del planeta,<sup>47</sup> ni la igualdad entre los mismos.

Estas ideas me orillaron a buscar en otros campos de la filosofía respuestas de otra índole a la pregunta de qué es el Hombre. Por lo visto, no basta considerarlo como un ser racional, y aunque esta es una característica que predomina en el ser humano, hay otros elementos de carácter espiritual y eminentemente humanos que se develan a la luz de la antropología filosófica, como, por ejemplo, la voluntad de trascendencia y la capacidad de relacionarse consigo mismo.

Esto nos lleva a pensar que el recorrido que hace el sujeto de ser humano a persona no se reduce sólo a ser una cuestión de valorar la propia existencia o de autodeterminación, sino sobre todo, de atender a un llamado interno en búsqueda de la transformación espiritual.

### **3.2 El Hombre como ser que pregunta, que se interroga y que se construye a sí mismo.**

Cuando abordamos la compleja tarea de responder a la pregunta qué es el Hombre, necesariamente tenemos que partir de reconocerlo como un ser biológico, tal como al resto de seres vivos que habitan el planeta. Compartimos la idea de que los avances de las neurociencias y la medicina, así como de la biología y la química, han sido de gran ayuda en la explicación del ser humano (Ferry y Jean-Didier, 2000 y Patiño, 2010), sin embargo, las interrogantes que surgen de la filosofía ontológica, las cuales no han sido fielmente respondidas por la ciencia positiva moderna, son a las que se deben regresar poniendo en ellas el empeño y el rigor suficientes para su abordaje. Las ideas de los autores que en

---

<sup>47</sup> Aunque hasta ahora la ciencia no ha podido demostrar que exista algún animal capaz de desarrollar profundos niveles de reflexión, hasta hoy, sólo el hombre ha sido capaz de tal cosa. Aunque algunos animales nacen dotados con ciertos niveles de inteligencia, su propia naturaleza les impide el desarrollo de habilidades intelectuales insondables, como lo sería el valorar su propia existencia o dar permiso sobre sí y sus propiedades; mientras que el ser humano, en situación plena de salud, por naturaleza no está impedido para trascender de su estado primitivo a un estado de mayor conciencia de sí.

este apartado se exponen, atienden a esta ola de entresijos, que tienen por objetivo indagar sobre aquellas cosas que, al escapar al terreno de la comprobación científica, no significa que deban ser insignificantes o anuladas cuando hablamos sobre aquello que somos y que nos caracteriza como especie.

Las obras de Luc Ferry (2000), Jean Paul Sartre (2010), ambos filósofos franceses, Emereich Coreth (2007), autor austriaco y Martín Heidegger (2012), importante pensador alemán de principios del siglo XX, son las que se analizarán brevemente, con el objetivo de recuperar aquellas ideas fundamentales en el intento de esclarecer los acertijos que envuelven al Hombre como ser espiritual y no sólo racional, es decir, como un ser no sólo físico sino también metafísico.

### 3.2.1 LO METAFÍSICO EN EL SER HUMANO. LOS APORTES DE LUC FERRY, EMEREICH CORETH Y JEAN PAUL-SARTRE.

*El hombre es el único ser que pregunta. De allí que preguntar por qué hay preguntas se reduce al por qué pregunta el hombre.*

*Y la respuesta ocurre de inmediato: "pregunta porque no sabe."*

(Roberto Cruz, 1994:7)

La importancia de la metafísica<sup>48</sup> en las cuestiones del pensamiento acerca del mundo, de la vida y, por supuesto, del Hombre<sup>49</sup>, Hugo Santander (s/a: 3) la sintetiza en tres ideas: primera, "Quien renuncia a la metafísica anquilosa su intelecto." Segunda, "A diferencia de las ciencias exactas, la metafísica no es una especialización; su discurso se elabora a partir de una percepción universal." Tercera, "La metafísica renace en cada hombre que cavila sobre su existencia." Emereich Coreth (s/a), la define como la ciencia que va en busca de los últimos

---

<sup>48</sup> "El discurso metafísico no es utilitario, sino trascendental. Antes de preguntarse sobre la utilidad o inutilidad de cada hombre, la metafísica cuestiona las razones de su existencia en un mundo destinado a su extinción. Aunque nuestro organismo comparte las mismas funciones de las anémonas, los reptiles y los primates, nuestra voluntad rebasa el ámbito de la supervivencia para responder a su sentido, su origen y su destino." (Santander, s/a: 3)

<sup>49</sup> Todos los autores revisados desde estas corrientes de pensamiento filosófico utilizan los términos Hombre y Persona para hacer referencia a la misma idea, no así para referirse al ser Humano, lo que significa que ellos también identifican diferencias cualitativas entre los términos.

fundamentos de las cosas, aquella que va tras el descubrimiento ontológico del ente; así que, el fin del presente apartado es precisamente ir tras el descubrimiento ontológico del ser humano, sacar de la penumbra su fundamento último, porque ahí radica la verdadera esencia del Hombre.

Para Luc Ferry (2000), lo metafísico del ser humano radica en lo que para el mismo autor representa uno de los más maravillosos aportes de Rousseau al estudio del Hombre: 'la perfectibilidad', es decir, la facultad que la persona posee para irse perfeccionando a lo largo de su vida; siendo la libertad un elemento de primer orden, pues es sólo a través de su ejercicio cotidiano por el cual se puede romper con los determinismos de la naturaleza y de la época en la que nace. Cuando el Hombre se deshace de aquello que lo sujeta, es libre para perfeccionarse, para sublimarse ontológicamente, está en camino de la realización plena de su ser.

Este pensador francés dirá, a favor de su argumento, que todos los animales nacen y mueren determinados por su naturaleza., por ejemplo, el león recién nacido llega al mundo 'completo', establecido no sólo biológica sino 'metafísicamente'; le son propios ciertos impulsos e instintos de vida. El león, por más que se esfuerce, no podrá jamás llegar a ser algo distinto a lo que está destinado a ser, a diferencia del ser humano, que está llamado a la perfectibilidad, facultad exclusiva del Hombre.

Raymundo Mier (2013), utiliza el concepto de 'resonancia' para explicar cómo es que funcionan las estructuras que definen las relaciones de vida entre los animales. Lo que quiere decir este concepto, es que existen en el mundo animal determinados elementos que hacen que la vida de ciertas especies se entrecrucen logrando una 'armonía' naturalmente estructurada; pongamos un ejemplo para explicarlo en otras palabras. El volar de un mosco cerca de la oreja de un perro no desata las reacciones que se generan cuando este mismo insecto sobre vuela dentro del campo de caza de una rana; entre el insecto y su depredador existe resonancia, por lo que a la primera oportunidad la rana devorará sin remordimientos al pequeño viajero. De la misma manera que en el ejemplo

anterior, un número de casos muy abultado son los que podemos encontrar en el mundo del reino animal, incluyendo al ser humano.

El que el ser humano tenga el deseo de ir perfeccionándose a lo largo de la vida, lo caracteriza como un ser que se forma a través de lo que da adquiriendo, mas no de lo que le es dado.

Existen animales que son más inteligentes que ciertos seres humanos, hasta pueden llegar a ser más afectivos y 'comunicativos – sostiene el filósofo francés – pero no está establecido en ellos la facultad de perfeccionarse a lo largo de la vida; los seres no humanos llegan al mundo programados, definidos en su totalidad, mientras que el ser humano,

*...está tan poco programado por la naturaleza que incluso puede cometer excesos, algo que los animales no pueden hacer; beber o fumar por ejemplo, hasta morir, pues en él “la voluntad sigue hablando cuando la naturaleza se calla”, según la hermosa formulación de Rousseau. (Ferry y Didier, 2000:32)*

La voluntad a la que hace referencia la cita anterior es la que mueve a la perfectibilidad, característica sustantiva de toda Persona. Sin este anhelo que nos hace estar llenos de vida, el ser humano está condenado a la fatalidad del determinismo, de la alienación de conciencia, del deterioro de lo metafísico que hay en él.

Algo de verdad existe cuando se dice que estamos determinados por la historia, en el sentido en que no existe sujeto en la faz de la tierra que decida la época histórica en la cual nacer, sin embargo, y a pesar de la aparente inmovilidad a la cual nos somete la cultura, en ella misma encontramos los elementos para liberarnos de las sogas que amarran de manos, pies y espíritu al Hombre, porque la cultura es producto eminentemente humano, y como tal, puede tomar el rumbo que los sujetos deseen, aquí radica el importante papel de la educación como medio de concienciación más que de reproducción y opresión.

Para Luc Ferry, la responsabilidad ética del ser humano es la de ejercer libremente su facultad de irse perfeccionando a lo largo de la vida, sólo llevando a

cabo esta condición, el Hombre será perfectible a sí mismo y ayudará a que otros seres humanos lo sean durante su paso a ser Hombres. Así lo expresa el autor:

*...la libertad significa ante todo la capacidad de actuar fuera de la determinación de los intereses "naturales", es decir, particular; y al tomar distancia respecto a lo particular uno se eleva hacia lo universal, hacia un tener en cuenta al otro hombre. (Ferry y Dieder, 2000:59)*

Entonces, resumiendo, por medio de la decisión libre, el ser humano rompe con el determinismo de las relaciones biológicas e históricas, situándolo en el trance hacia la perfectibilidad, esencia exclusiva de toda Persona, entendiendo por perfectibilidad el deseo de 'ser más' (Freire, 2007); lo que significa darle más volumen a aquellas cualidades que tienen por fin la alteridad y el encuentro con el Otro, facultades netamente humanas, mismas que permiten a cada uno de nosotros trascender en el terreno de lo espiritual dejando atrás las frivolidades con las que las ideologías de mercado y poder carcomen la razón crítica y el proyecto humanista que debe acompañar a todo avance tecno-científico.

Hasta con aquí con este autor. Es momento de analizar las ideas de otro filósofo, que al igual que Ferry, va a indagar sobre qué es lo metafísico en el ser humano que le permite tener una posición ventajosa sobre el resto de los animales. Para Emereich Coreth, existen infra-humanos, siendo todos aquellos seres que aunque posean ciertos niveles de inteligencia, están impedidos, por naturaleza, a romper con los determinismos propios de su especie; luego aparecen los seres humanos, quienes nacen no determinados sino condicionados (Freire, 1999) y libres para separarse voluntariamente de su entorno y de sí mismos; y en un sentido más elevado aparecen las Personas, definiéndolas como las que han llevado a niveles casi sublimes la tarea del preguntar, no solamente sobre el mundo sino sobre todo sobre su propia existencia, así, lo sustancial más característico en el ser humano es que es un ser que pregunta.

*Sólo el Hombre se encuentra inmerso en la posibilidad y necesidad de preguntar. Es el distintivo peculiar de su forma de ser [...] Todos los demás*

*seres tienen una existencia o presencia inconsciente, y por ende, ajena a cualquier problematidad.*

*No pueden preguntarse por su propia esencia.*

*El interrogador en exclusiva es el hombre que pregunta a todo y hasta a sí mismo por su propia esencia; con lo cual trasciende la inmediatez de la realidad dada buscando su fundamento. (Coreth, 2007:30)*

El Hombre, dice al igual que Lur Ferry, a diferencia de los animales, es el único ser que puede distanciarse de su entorno, desprenderse ontológicamente de él para construir mundo. No vive en la inmediatez, sino su existencia está mediada por la libertad de erigir su propio destino como construcción y no como determinación, en otras palabras, el Hombre construye la meta a donde ha de concluir su camino. En este distanciamiento, el Hombre no sólo se separa del entorno, sino también experimenta un segundo distanciamiento más radical, el del mundo de los otros Hombres. La pregunta presenta a la Persona, en algún momento, con la imperiosa necesidad de la discusión interna, dispone al encuentro consigo mismo.

Este enfrentamiento del hombre con su yo, no es un suceder al que se le pueda cuantificar, medir o descubrir sus leyes y relaciones, es un acontecimiento que escapa a toda explicación científica. Para el filósofo austriaco, el que el Hombre entable una relación consigo mismo no tiene otro objetivo más que el de la plena autorrealización del espíritu; esta es una tarea propia del ser humano que se dicta desde lo más profundo del ser. No es una obligación proveniente de intereses ajenos a uno mismo, es una encomienda a nosotros mismos por...

*...la realización de aquello que éramos ya inicialmente y que deberemos ser definitivamente: la acometida y puesta en práctica siempre renovada de nuestras propias posibilidades en una libre disposición, decisión y determinación de nosotros mismos [...] somos nosotros quienes hemos de elegir y decidirnos. En nuestra autorrealización somos libres. (Coreth, 2007:136)*

El papel de la libertad en el acontecer de la autorrealización es de suma importancia, pero no se le debe entender como esa facultad que se agota en la decisión objetiva de tomar una u otra cosa, de hacer esto o aquello, sino es decidir sobre los propios fines y posibilidades de la propia existencia. Aquí no tiene lugar el azar ni la determinación más que la que uno mismo realiza en función de la disposición y definición del yo propio, en la elección del Hombre que piensa ser.

La autorrealización del Hombre como tal es un suceso exclusivo e irremplazable que se da en el terreno de la individualidad, esta no se da en el aislamiento, sino que se presenta en una época específica en donde entran en juego tiempo y espacio, pasado, presente y futuro, es decir, es un acontecer cargado de historicidad. El Hombre es, entonces:

*...proyecto y no proyectil arrojado fatalísticamente por un Antes fuera de su alcance hacia un Después inexistente. Es, como dice Nervo, arquitecto de su propio destino, arquitecto de sí mismo: el futuro es futuro en el Ahora con el cual se identifica. Nuestro destino es destinarnos: soy mi destino a serme. Mi obligación de ser es mi libertad de ser. (Cruz, 1994:108)*

Estas palabras dejan en claro que el ser humano tiene por responsabilidad consigo mismo el sobre ponerse a su condición de ente arrojado al mundo (proyectil), para erigirse como arquitecto de su propio devenir. A diario orientamos nuestra jornada tomando decisiones; algunas nos pondrán en mayor conflicto interno que otras, pero no hay día en el que no debamos elegir por una u otra cosa, por esta o aquella acción; la vida que como Hombres vivimos, está destinada a que en cada espacio de nuestra existencia debamos elegir y ejercer dicha elección, pues esta es una responsabilidad no compartida en donde quien decide es el único autor intelectual. Estas ideas están más apegadas al existencialismo de Sartre, autor que se discute más adelante. Siguiendo con Emereich Coreth,

*...nadie puede sustituirme en la dignidad y carga de tener que tomar libremente una postura, de la que yo personalmente he de*

*responsabilizarme. Soy yo quien tengo que decidirme, pero decidirme de un modo libre. Estoy enfrentado a la necesidad de la libertad, pero al propio tiempo – y necesariamente – estoy librado a mi propia libertad y responsabilidad. (Coreth, 2007:143)*

En este sentido, la libertad no debe entenderse como un capricho insensato en busca de la autocomplacencia más radical. La libertad nunca es absoluta, está condicionada por la finitud del mismo Hombre, pero sobre todo, por la situación histórica concreta en donde se construyen las relaciones sociales específicas entre el Hombre con los Otros y con su mundo. Siendo entonces, que la libertad “...significa un autodesarrollo razonable en la afirmación y realización del ‘bien’ [...] y como tal está vinculada al bien, a lo que debe ser.” (Coreth, 2007:142) Es, en la decisión ética, en donde la libertad humana alcanza su verdadero sentido. La libertad entendida de esta manera, se hace necesaria para comprender la autorrealización como fin de toda ‘existencia humana.’ Partiendo de estas dos últimas palabras, encontramos un buen pretexto para vincularlo con el existencialismo sartriano, que definirá al ser humano como el único ser que elige y se elige a sí mismo mediante la concreción de sus actos.

El existencialismo humanista de Jean Paul-Sarte (2010) se centra en entender al Hombre como constructor de su propio destino, la persona no nace siéndolo, sino se hace a través de sus acciones terrenales. Lo importante de todo este asunto, es que para que el existencialismo sea un verdadero humanismo, es decir, que el sujeto no aprenda a ver sólo por sí mismo sino también por los Otros, debe llevar al campo de la conciencia reflexiva su propia existencia y evaluarla a la luz de la libertad con un sentido ético.

El ser humano que se deja llevar por sus torrentes pasionales no puede ser un existencialista. Tomar como verdaderas las frases chabacanas tales como: “Para decidir debes hacerle caso a tu corazón”, es un extravío espiritual que sólo aleja del existencialismo en su sentido más humanista. El existencialismo mira al Hombre como...

*...responsable de su pasión. El existencialista tampoco debe pensar que el hombre encontrará socorro en un signo dado sobre la tierra que lo oriente; porque piensa que el hombre descifra por sí mismo el signo como lo prefiera. Piensa, pues, que el hombre, sin ningún apoyo ni socorro, está condenado a cada instante a inventar al hombre. Ponge ha dicho, en un artículo muy hermoso: "el hombre es el porvenir del hombre". (Sartre, 2010:17)*

Pero el porvenir del que recupera Sartre no es un designio que caiga del cielo para abrirles el camino a los hombres, sino que es un porvenir que está por hacerse, que no ha sido conquistado por nadie más y que permanece en espera de ser construido. Muchas veces, entender al existencialismo de esta manera genera desamparo en algunas personas con ideologías arraigadas fuertemente en el cristianismo o en cualquier otro pensamiento de esta naturaleza; ya que se contentan con aceptar que todo lo bueno o malo que sucede en sus vidas es causado por una voluntad divina, sobre la cual no tienen ningún dominio ni control, lo único a lo que están condenadas es a la obediencia a esas fuerzas supra humanas que dictan su destino. En situaciones de esta naturaleza no es posible hablar de libertad, porque en realidad cuando el sujeto cree que elige el bien, no lo elige por sí mismo sino como ordenanza de fe, porque eso es lo que espera dios de él.

La libertad, en el existencialismo sartriano, es la facultad para romper con el 'quietismo', al cual podríamos definir como determinismo. Existen seres humanos que no les interesa ni les conmueve lo que a su alrededor sucede y que tarde o temprano les afectará en sus formas de vida. Estos tipos de sujetos deciden hacer nada a favor de la transformación de su existencia, pero no por elección libre, sino por decisiones que vienen empujadas por la falta de autodeterminación.

*Y al querer la libertad descubrimos que depende enteramente de la libertad de los otros, y que la libertad de los otros depende de la nuestra [...] La libertad, como definición del hombre, no depende de los demás, pero en cuanto hay compromiso, estoy obligado, a querer, al mismo tiempo que mi*

*libertad, la libertad de los otros; no puedo tomar mi libertad como fin si no tomo igualmente la de los otros como fin. (Sartre, 2010:32)*

El existencialismo, entendido como un humanismo, es un discurso filosófico crítico y rebelde, que incita a la emancipación de los quietismos, que busca excitar al pensamiento dormido de aquellos que se arropan en los determinismos para soportar con deprimente miseria su suerte. Las mentes subsumidas por los 'tiempos autónomos'<sup>50</sup> (Monsiváis, "La pasión de la historia, en: Pereyra, 2005) ceden irremediabilmente a la pérdida de sentido de sus propias historias de vida, y piensan que,

*...si se nace cobarde, se está perfectamente tranquilo, no hay nada que hacer, se será cobarde toda la vida, hágase lo que se haga; si se nace héroe, también se estará perfectamente tranquilo, se será héroe toda la vida, se beberá como héroe, se comerá como héroe. (Sartre, 2010:25)*

Pero lo que dice el existencialista es que ni el cobarde ni el héroe nacen siendo lo que son, se han elegido a sí mismos en el transcurso de su vida, y que para ambos, siempre está latente la posibilidad de dejar de ser o cobardes o héroes. Esto quiere decir, que el existencialista es un Hombre de acción comprometido con su porvenir, que debe entender a la historia no como una predicción o saber 'futuroológico'<sup>51</sup> (Monsiváis, "La pasión de la historia, en: Pereyra, 2005), sino como una posibilidad.

La historia como futurología paraliza a los sujetos, los hunde en el quietismo y los lleva a decidir apriorísticamente intentando ajustarse a las condiciones que están por llegar, pero en el existencialismo no se puede decidir de manera a priori, no es posible, no se puede elegir en función de una realidad que no está, que no

---

<sup>50</sup> Así denomina Carlos Monsiváis a los tiempos que se establecen como ajenos a la historicidad de los sujetos. El tiempo autónomo, "...multiplica y sostiene la incapacidad de identificarse con ancestros precursores, héroes, mártires, antihéroes, tendencias, movimientos. Todo sentido histórico languidece cuando ya casi ningún protagonista del pasado es entendido genuinamente como nuestro contemporáneo." (Monsiváis, "La pasión de la historia, en: Pereyra, 2005:172)

<sup>51</sup> Este término lo emplea el autor para destacar la idea que se tiene del futuro como una consecución evolucionada del presente. No hay nada más erróneo para el entendimiento de la historia que esta tesis.

existe, que sólo se presenta en el imaginario, o en el mejor de los casos, en estudios científicos predictivos que no ofrecen ninguna garantía de que las cosas serán como dicen que sucederá.

Si yo meto las manos en el bolsillo y no lucho en contra de la pobreza porque creo que el mundo nunca va a cambiar, debido a que las estructuras de poder y mercado que generan millones de personas hambrientas a lo largo y ancho del planeta no se acabarán jamás, es un síntoma irrefutable de mi sometimiento a los determinismos de la historia. El que parezca una labor titánica transformar las modernas formas de producción para que el reparto de las riquezas sea menos desigual, no significa que no pueda o deba hacer algo al respecto; tampoco puedo asegurar que si emprendo acciones en búsqueda de una transformación socioeconómica vayan a rendir frutos a mediano o a largo plazo, así como no puedo estar convencido de que lo que haga hoy, mañana impulsará a las nuevas generaciones a continuar con la lucha; sólo puedo estar cierto de lo que hago aquí y ahora, comprometido con el Hombre que soy, con el Hombre que pienso ser, con los Otros y con las generaciones que me sucederán.

Este es el existencialismo al que hace referencia Sartre. El hombre siempre elige aun cuando no sepa que ya lo ha hecho, porque el Hombre no puede dejar de elegir; el existencialista siempre elige liberado de las estructuras inamovibles del pensamiento y de la cultura, puesto que sabe que su elección es un reflejo de su compromiso con la humanidad entera. Sartre, antes que Luc Ferry y Emereich Coreth, busca que el Hombre, por medio de las acciones, esté en el camino de su trascendencia como ser espiritual. Así, lo expresa:

*...el hombre está continuamente fuera de sí mismo; es proyectándose y perdiéndose fuera de sí mismo como hace existir al hombre y, por otra parte, es persiguiendo fines trascendentales como puede existir; siendo el hombre este rebasamiento mismo, y no captando los objetos sino en relación a este rebasamiento, está en el corazón y centro de este rebasamiento. (Sartre, 2010:35-36)*

¿Qué es el Hombre? Hemos identificado a lo largo del breve estudio de estos tres autores, que es un ser libre, facultado para ir tras la perfectibilidad (Ferry), que posee la exclusiva cualidad de preguntar sobre el mundo y sobre sí mismo, con el fin de entrar en diálogo con su interior (Coreth), y que es un ser que debe elegirse libremente a sí mismo a través de sus acciones (Sartre).

Preguntar acerca del Hombre nos afecta y conmociona al posicionarnos en el centro de la discusión. El Hombre es el único ser que pregunta (Coreth, 2007 y Cruz, 1994) por todo lo que le rodea, por el sentido de la vida, de las cosas y del mundo, pero cuando vuelca ese preguntar sobre sí mismo, sobre su ser y su existencia ((Sartre, 2010) todo cobra un sentido diferente, pues al depositar sus preguntas sobre el entorno que lo envuelve, despierta en él la ambición de transformarlo y liberarse de él convirtiéndolo en un mundo lleno de sentido.

Así, entonces, cuando preguntamos sobre el hombre, la interrogante se vuelca sobre el yo, cuando pensamos ¿Qué es el hombre? Pensamos ¿Qué soy?, y cuantas afirmaciones hagamos en torno a lo humano, serán desde las referencias del yo como Hombre que soy, y no como aquel que no soy.

*No penetraríamos de modo alguno en lo auténticamente humano ni podríamos hablar de ellos, si no tuviéramos esa autoexperiencia originaria del yo,<sup>52</sup> que se mantiene en todas las formas de autorrealización humana como su centro unificador y su fundamento primordial. Si queremos sistematizar esa experiencia personal, ya no basta una reflexión exterior sobre el fenómeno ‘hombre’, sino que aquí se me requiere una ‘reflexión interior.’(Coreth, 2007:113)*

El Hombre no se encuentra en pura subjetividad ni se forma meramente desde la pura abstracción. Vive determinadas circunstancias históricas, está rodeado de determinadas condiciones ambientales, habita un cuerpo y forma parte de una

---

<sup>52</sup> Es aquí en donde se encuentra la pequeñez y la grandeza del Hombre. “...grandeza, en cuanto que ese yo singular e irreplicable no puede ser sustituido o representado por nada ni por nadie, sino que únicamente está fijado en sí mismo [...] pequeñez, en cuanto que ese yo no es más que un punto en la totalidad inconmensurable del ser y del acontecer, del mundo y de la historia [...] De ahí surge la suprema soledad que todos experimentamos a veces en toda su hondura.” (Coreth, 2007:115)

sociedad específica, pero sobre todo, su permanencia en el planeta es finita. Todo esto lo utiliza el Hombre para construir su mundo y desde éste expresarse, conformarse y relacionarse con los Otros. Es pues, bajo el entendido de Roberto Cruz (1994) que el Hombre sólo es pleno en comunidad.

*El hombre no se encuentra como pura subjetividad, sino concretamente como un hombre en su 'mundo'.<sup>53</sup> De ahí que haya que empezar por centrar la mirada en el 'mundo del hombre'. Sólo el hombre tiene un mundo y está en el mundo. Es un fenómeno fundamental de la existencia humana. Pero cuando se pregunta por la realización del hombre en su mundo y por las condiciones de su posibilidad, se echa de ver que no se entiende únicamente desde su mundo, que el mundo no constituye el horizonte último de la autorrealización humana, sino que está abierto y que apunta hacia el ser por encima de sí mismo. (Coreth, 2007:42)*

El Hombre es conciencia de lo que es y de lo que hay fuera de él, capta su entorno no sólo mediante procesos de codificación de signos, sino sobre todo, interpretando símbolos, a los otros y a sí mismo. Hay que dejar en claro que se hemos de establecer una diferencia fundamental entre ser humano y Hombre/Persona, desde la antropología filosófica, es que el ser humano nace siendo ser humano, mientras que la Persona hace a sí misma llevando al terreno de la conciencia reflexiva su existencia y su ser.

Una pregunta sobre el mundo y el Hombre es una pregunta sobre el yo y mi mundo, es cuestionar sobre el Hombre que soy y el pienso ser, siendo en este debe ser donde nos hayamos libres en el camino para la toma de decisiones en cuanto al cómo y hacia dónde orientar nuestra realización como personas. Nadie, más que yo, puede decidir sobre qué rumbo tomar o hacia qué camino dirigir mis pasos, la responsabilidad que tengo sobre mí mismo y mis actos es histórica,

---

<sup>53</sup> En esta línea fenomenológica de concebir al mundo, este se puede definir como "...la totalidad de nuestro espacio vital y de nuestro horizonte intelectual concreto. En este sentido, el mundo no es, en razón de su misma esencia, objeto de la investigación de las ciencias de la naturaleza. Preexiste a cualquier experiencia particular, incluso a cualquier investigación científica concreta, como un horizonte general previo y condicionante. De ahí que sólo una reflexión filosófica fenomenológica sea capaz de exponerlo y explicarlo de una forma sistemática. (Coreth, 2007:88-89).

nadie puede cargar, más que yo, el peso de mi existencia.<sup>54</sup> El deber de todo Hombre no es encontrar o descubrir el camino, sino construirlo, forjarse en el andar y saber detenerse para deliberar, para reflexionar sobre aquello que lo mueve por dentro para tomar tal o cual dirección. Este camino es el de la autorrealización<sup>55</sup> como persona por el cual el ser humano se trasciende a sí mismo. Martín Buber resume todo lo anterior de la siguiente manera:

*...sabe – el Hombre – lo que, fuera de él, nadie más en la tierra sabe: que transita por el estrecho sendero que lleva del nacimiento a la muerte; prueba lo que nadie que no sea él puede probar: la lucha con el destino, la rebelión y la reconciliación y, en ocasiones, cuando se junta por elección con otro ser humano, llega hasta experimentar en su propia sangre lo que pasa por los adentros del otro. (Buber, 2011:19)*

Hay un autor que encuentra en el ‘ser’ el fundamento último, verdadero y más universal del Hombre: Martín Heidegger. El pensamiento filosófico de este pensador alemán, anterior a todos los autores arriba mencionados, plantea aspectos de importancia trascendental para el estudio del Hombre.

La pregunta que parte de su fenomenología no radica propiamente en el Hombre, sino en el sentido de su ser; él recupera la pregunta por el sentido del ser como la pregunta vital, como la pregunta imperativa y no como sugerencia. Para que el hombre vuelva a encontrarse alguna vez en la ‘vecindad del ser’ (Heidegger, 201<sup>a</sup>), debe tener espacio tal pregunta; ya que sin ella el hombre se aleja del humanismo,<sup>56</sup> se aleja de su esencia, morada donde radica la humanidad del hombre. Heidegger lo resume así: “...hombre sólo se presenta en su esencia

---

<sup>54</sup> “...en la medida en que yo soy uno no voy a contradecirme a mí mismo, sin embargo, sí es posible que me contradiga desde el momento en que, dentro del proceso de pensamiento, yo soy dos-en-uno; de ahí que yo no conviva únicamente con otros, en tanto uno, sino que conviva también conmigo mismo.” (Arendt, 1997:33)

<sup>55</sup> “...es un punto en el que se me abre un ‘espacio libre’, en el que dispongo de mí mismo, tengo que decidirme y desarrollarme y en el que estoy a merced de mí mismo de modo insustituible e inevitable. Esa existencia singular y única que soy yo personalmente, se me ha entregado y confiado sólo a mí, ha sido puesta bajo mi única responsabilidad.” (Coreth, 2007:114)

<sup>56</sup> El autor lo define como el “...meditar y cuidarse de que el hombre sea humano en lugar de no-humano, ‘inhumano’, esto es, ajeno a su esencia.” (Heidegger, 2012<sup>a</sup>:4)

en la medida en que es interpelado por el ser. Sólo por esa llama ‘ha’ encontrado el hombre dónde habita su esencia.” (Heidegger, 2012<sup>a</sup>:6) De esto nos ocuparemos, en un intento de sintetizar sus ideas más relevantes, en el siguiente apartado.

### **3.3 El Hombre en el pensamiento filosófico de Martín Heidegger.**

¿Por qué un apartado exclusivo para trabajar ligeramente – a riesgo no deseado de terminar en el reduccionismo – las ideas filosóficas de este autor? La respuesta es sencilla: fueron sus obras, específicamente “El ser y el tiempo” y “Carta sobre el humanismo”, las que me introdujeron en el terreno de la fenomenología, la que a su vez, me permitió ‘ver’ el problema de la formación docente y su relación con los derechos humanos desde ópticas que antes jamás había imaginado.

En tiempos donde la riqueza, el poder y la gloria (Hobbes, 2008) son las motivaciones de los hombres para entablar relaciones de dominio y poder de unos sobre otros, resulta chabacanesco<sup>57</sup> el intento de recuperar prácticas y discursos que tengan por fin la autorrealización plena del hombre; y peor aún, cuando creemos haber encontrado personajes que promueven el cuestionamiento de la realidad como conducto para alcanzar nuestra libre determinación como personas y como pueblos, vemos que a la primera oportunidad venden y despojan sus ideales ante el mejor postor, lo que lleva a incrementar la incredulidad en este tipo de razonamientos. Las palabras que nos acercan a la espiritualidad y fe en el hombre se han convertido en moneda corriente para alcanzar los intereses políticos de las minorías en los grupos de poder, así, vemos a gobernantes de toda una nación hablar en pro de la hermandad entre los hombres para justificar guerras de dominio y sometimiento en contra de pueblos enteros.

Pero es precisamente hoy, cuando deben intensificarse los esfuerzos en las escuelas primero, y en las calles después, por volver a la pregunta por el sentido

---

<sup>57</sup> Término que en Chile se utiliza para hacer referencia a lo cómico, a lo risible o a lo circense.

del ser, ya que esta ha sido una tarea ignorada en los últimos siglos en la historia de la filosofía, y que sigue estando relegada en los tiempos modernos.

*La mencionada pregunta está hoy caída en olvido [...] No sólo esto. Sobre los terrenos de los comienzos griegos de la exégesis del ser, se desarrolló un dogma que no sólo declara superflua la pregunta que interroga por el sentido del ser, sino que encima sanciona<sup>58</sup> la omisión de la pregunta. Se dice: "ser" es el más universal y vacío de los conceptos. En cuanto tal, resiste a todo intento de definición[...] De esta suerte, lo que como algo oculto sumió y mantuvo en la inquietud el filosofar de la Antigüedad, se convirtió en una cosa comprensible de suyo y tan clara como el sol, hasta el punto de que a quien sigue haciendo aún la pregunta se le tacha de error metódico. (Heidegger, 2012:11)*

Como ya se plasmó en algún momento de esta tesis, lo que hace al hombre un ser privilegiado frente a los demás seres vivos es su facultad de preguntar, capacidad que lo motiva a cuestionar a cerca de lo que lo rodea, pero su logro más significativo es alcanzar la pregunta que lo confronte consigo mismo,<sup>59</sup> esta es una de las tareas fundamentales de la educación, donde el profesor juega un papel relevante. Cuando el hombre lanza la pregunta por el hombre en tercera persona: ¿Qué es el hombre?, es una pregunta que lo remite, incondicionalmente, con su yo personal, de tal suerte que lo apremiante de que el hombre vuelque la pregunta directamente hacia su ser no es poca cosa.

*No sabemos lo que quiere decir "ser". Pero ya cuando preguntamos "¿qué es ser?", nos mantenemos en cierta comprensión del "es", sin que podamos fijar en conceptos lo que el "es" significa". Ni siquiera tenemos*

---

<sup>58</sup> En un sentido de aprobación y ratificación.

<sup>59</sup> Para Heidegger (Cruz, 1994), esta característica hace del hombre un 'ser privilegiado'. El privilegio radica en que la pregunta acerca el ser, dispara la inquietud para liberarnos de las ataduras del entorno y buscar la realización espiritual mediada por la libertad. La pregunta por el sentido del ser es incómoda, lacerante, perjudicial del confort que hemos construido para vivir, pero se torna necesaria para comprender nuestra complejidad espiritual. Aunque el hombre es el único que pregunta sobre su ser y su sentido, está limitado, puesto que no puede preguntarse sobre la totalidad de su ser, habita en él la dualidad de comprenderse como ser en sí mismo pero incomprendible en su completud.

*noción del horizonte desde el cual debemos apresar y fijar el sentido. Esta comprensión del ser, “de término medio” y vaga es un factum. (Heidegger, 2012:15)*

Lo que intento expresar con la cita anterior, es que de la misma forma en que en ella se afirma que desconocemos lo que significa el ‘ser’, sucede con el conocimiento del hombre. Al hombre no se le tiene que ser definir de una vez y por todas, sino que su basta complejidad hace incomprendible su totalidad, por lo que para explicarlo, deben establecerse preguntas que atiendan a las tres grandes dimensiones de lo humano: la social, la biológica y la espiritual (Buber, 2011), en cada una de ellas se encontrarán respuestas que nos aproximen a su comprensión; por lo que existen preguntas de mayor jerarquía que facilitan dicha tarea, entre ellas, la pregunta por el sentido del ser.

### 3.3.1 LA IMPORTANCIA DE LA PREGUNTA POR EL SENTIDO DEL SER.

¿Qué ha hecho que el hombre deje de preguntarse por su ser? Como ya citábamos, Heidegger encuentra desde los orígenes de la filosofía que esta pregunta no captó mucho el interés de los grandes pensadores, y esta situación se agudiza, tal como lo dibuja muy bien Cortés-Boussac (2009), debido a que el hombre en tiempos de la tecnología y la ciencia, no encuentra razones para realizarla.

En la realidad de las redes tecnológicas, el hombre encuentra el fundamento de sí mismo en los avances de la técnica y el conocimiento científico, de tal suerte, que la pregunta por el sentido del ser se ignora, pues el sentido de las cosas y las acciones humanas ya está dilucidado desde los ideales del progreso. Las relaciones que los seres humanos tejen con su entorno son ‘relaciones objetivantes’, las cuales podemos definir como egoístas, “...en donde la realidad se poraliza en torno al yo, a sus deseos, necesidades, prioridades, etc.

El yo mira a la realidad como simple medio para obtener lo que quiere, ya se trate de objetos o de personas.” (Patiño, 2010:68), y una vez que se obtiene lo deseado

se desecha en búsqueda de nuevas satisfacciones, pero todas ellas siempre impulsadas por emociones hedónicas. Este tipo de relaciones objetivantes son las que ha entablado el hombre con la naturaleza y con los demás hombres, siendo característica común, la dominación y explotación irracional, para beneficio de uno, de todas y cada una de las cualidades de lo otro y del otro, para el beneficio de quienes no están dispuestos a perder los privilegios que les brinda un orden social de tal naturaleza.

El reconocer este tipo de escenarios es el primer paso para aceptar que la humanidad requiere esforzarse por tomar otros rumbos que nos acerquen a mayores y mejores condiciones objetivas de vida y de convivencia. Heidegger, en "El ser y el tiempo" (2012) poco apela a la ética y al humanismo como hitos de su propuesta para la investigación fenomenológica, sin embargo, en la pregunta que insiste en recuperar para beneficio del estudio científico de los fenómenos humanos, encontramos el color que necesita una propuesta como la que en esta investigación se plantea. ¿El mundo que tenemos es el que queremos para el futuro?, ¿El hombre que hoy se está formando en las escuelas es el mismo que anhelamos en las siguientes generaciones? Estas preguntas suceden a aquella que tiene que ver con el sentido del ser.

Para Heidegger, la esencia del hombre radica en su ser, al cual va a entender como el concepto más universal de todo ente y el más indefinible, esto quiere decir, que detrás de él no hay otro concepto en el cuál descansa, lo que lo convierte en el concepto primero y más universal de todo ente. Al ser no se le capta ni se le puede definir desde conceptos más elevados o por encima de él, el ser es la esencia del ente y sólo a través de este último se puede dar cuenta del primero, esto quiere decir que, para llegar al conocimiento ontológico (del ser del ente), hay que partir del conocimiento óntico (del ente mismo).<sup>60</sup>

Sin embargo, este entendido ha ocasionado grandes faltas en el estudio de la ontología, debido a que al reconocerle al ser su universalidad e indefinibilidad, se ha creído que ya no hay nada que se le pueda interrogar. Nuestro filósofo alemán lo expresa de la siguiente manera:

---

<sup>60</sup> Jean Paul Sartre (2010) le llamará existencia.

*En todo conocer, enunciar, en todo conducirse relativamente a un ente, en todo conducirse relativamente a sí mismo, se hace uso del término “ser”, y el término es comprensible “sin más.” Todo el mundo comprende esto: “el cielo es azul”; “yo soy una persona de buen humor”, etc. Pero esta comprensibilidad de término medio no hace más que mostrar la incomprensibilidad [...] El hecho de que vivamos en cada caso ya en cierta comprensión del ser, y que a la par, el sentido del ser sea embozado en la oscuridad, prueba la fundamental necesidad de reiterar la pregunta que interroga por el sentido del término. (Heidegger, 2012: 13)*

Crear que ya no hay nada que preguntar al ser es un posicionamiento intelectual equívoco, pues nos coloca en una aparente precomprensión totalitaria del ser, misma que consideramos conlleva muchos riesgos, entre los más peligrosos, está el de plantear al ser como un concepto al que ya no se le debe problematizar, cuando creemos que, en tiempos contemporáneos donde predominan la explotación del hombre por el hombre, debe ocurrir precisamente todo lo contrario. Recuperar la pregunta por el sentido del ser la arropo como una alternativa llena de posibilidades, para redimir al hombre con su ‘verdadera vocación humana’<sup>61</sup> (Patiño, 2010), misma que lo ponen en el camino de la perfectibilidad de sí mismo.

En las primeras líneas de la cita anterior, dice el autor que “...en todo conducirse relativamente a sí mismo...”, con regularidad creemos conocer todo acerca de nosotros mismos. Esta arrogante afirmación nos arroja irremediablemente a la espesa niebla de la ignorancia del sentido del ser, lo dejamos oculto, alejado de toda iluminación, permanecemos ciegos a él. Estas conclusiones a las que llega el pensador alemán, si las recuperamos para pensar

---

<sup>61</sup> Retomo el término de la autora, aunque no coincido en el sentido que ella le otorga. Para Ana María Hilda Patiño, todo ser humano obedece a una verdadera vocación, que es la de ‘actualizarse’. “Actualizar lo humano significa realizar sus potencialidades, lo cual implica afirmar, al mismo tiempo, el carácter inacabado de la condición humana y su permanente necesidad de realización.” (Patiño, 2010:81) Estamos de acuerdo en que el ser humano es un ser inacabado, pero su necesidad de ‘completud’ no surge de un llamado de la ‘naturaleza humana’ como lo plantea la autora, sino de una exigencia ontológica que proviene de la voluntad de formarse, cuyo prolegómeno es el encuentro consigo mismo, encuentro que sólo es posible si se rescata la pregunta del ser, tal como bien lo plantea Heidegger.

el debate de las diferencias cualitativas entre el ser humano y la persona en el marco de los derechos humanos, me parece que abren una brecha reflexiva filosófica inigualable, pues de la pregunta ¿Cuál es el sentido de mi ser?, aunque por muy sencilla que parezca encierra en sí misma una fuerza devastadora, nos pone detrás del telón de lo que somos, y nos brinda la oportunidad para encararnos con nuestros propios proyectos de vida, y las formas en hemos construido nuestras visiones y lecturas del mundo, del hombre y de la vida misma.

Heidegger va a identificar al hombre, en cuanto ente que es, en óntico, pre-ontológico y ontológico. Esta aclaración de términos es crucial para comprender mejor el pensamiento fenomenológico del autor, ya que de esta tendencia teórica se desprende lo que nosotros hemos denominado ‘diferencias cualitativas’ entre los entes, que finalmente nos llevarán a la negación de entender como iguales, los términos de ser humano y hombre /persona.

El estado óntico del ente es el primero y más inmediato, pero el hombre es el único ente con cierta peculiaridad frente al resto de los entes, nos referimos a la existencia, cualidad exclusiva del ser humano. La existencia del hombre, como ente, no se explica ni se limite al sólo hecho de estar frente a otros entes, sino por el “ser ahí” del hombre mismo; constitución que además de ser inherente al ser, le permite una “relación de ser”, es decir, estar abierto al ‘mundo’. Así lo escribe el nuestro filósofo alemán:

*El ‘ser ahí es un ente que no se limita a ponerse delante de otro entes. Es, antes bien, un ente ónticamente señalado porque en su ser le va este su ser [...] El ser ahí siempre se comprende a sí mismo partiendo de su existencia, de una posibilidad de ser él mismo o no él mismo. (Heidegger, 2012b):21-22)*

Esta cualidad del ser ahí, que aparece como una predeterminación del ente para que este trascienda de su estado óntico al ontológico, no es un acto mecánico ni tampoco se da por sí sólo. Si bien, la existencia sólo se puede entender como un ‘ser ahí’ propio del ser humano – estadio que Heidegger denomina pre-ontológico

– requiere de la pregunta por el sentido del ser, la cual se presente como una puerta que encuentra al ser, abierto y dispuesto siempre al mundo.

*“Ser ontológico” aún no quiere aquí decir: desarrollar una ontología. Si reservamos, por ende, el título de ontología para el preguntar explícitamente teórica por el sentido de los entes, hay que designar este “ser ontológico” del “ser ahí” como preontológico. (Heidegger, 2012b:22)*

Así, entonces, comprendemos que el ser humano, por esencia posee la posibilidad de encontrarse con su ser por medio de la pregunta con sentido, sin embargo, no siempre se ejecuta a plenitud. Esto quiere decir, que la pregunta debe ser producto de la libre voluntad del ser humano en su afán de alcanzar la formación del yo personal. En este sentido, se encuentran coincidencias con las corrientes filosóficas que antecedieron a este apartado, en cuanto a que la persona no es un dato natural, sino una construcción del sujeto en su búsqueda por realizarse todas sus capacidades espirituales.

Si en otros autores hemos revisado que el concepto de persona bno puede ser abarcativo a todos los seres humanos, en cierto sentido también aplica para las afirmaciones de Heidegger. Al sostener que el ser óntico, para dar el salto ser ontológico requiere preguntar por el sentido del ente, significaría entonces que el ser humano, para alcanzar la categoría de hombre, debe preguntar por el sentido de su vida y de su existencia, puesto que esta pregunta lo reencuentra con su ser, que por disposición natural, se encuentra siempre abierto al mundo, por lo que sólo necesita una motivación, la cual debe provenir de la voluntad de formarse.

## CAPÍTULO IV

### LA FORMACIÓN Y EL SENTIDO DEL SER DOCENTE.

#### 4.1 EL HOMBRE, LA DOCENCIA Y EL SER.

El objetivo de este apartado es tratar de entrelazar estos tres conceptos como parte de una unidad. El ser del docente no se puede comprender separado del su ser como persona, uno condiciona al otro y viceversa, la docencia es una forma en que la persona está en el mundo. Como ya se revisó en el apartado anterior, la dimensión ontológica de los derechos humanos apela a la libre autorrealización como derecho fundamental de todo Hombre, en este sentido, ¿Es posible comprender a la docencia como posibilidad para la realización del profesor o ya es en sí misma una actividad autorrealizadora? Veamos.

##### 4.1.1 LA DOCENCIA QUE PARTE DEL OTRO. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA A FAVOR DE LA AUTORREALIZACIÓN.

*El maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio. La donación se torna recíproca, como sucede en los laberintos del amor.*  
(Steiner, 2007:15)

La docencia me ha regalado incontables satisfacciones, a tal grado que me he llegado a preguntar qué será de mí el día que tenga que retirarme de las aulas y de las conversaciones entabladas con los estudiantes dentro y fuera de los salones de clases. No me imagino lejos de ellas, ¿En dónde encontraré una razón de ser cuando algo a lo que amo tanto se haya ido? Es una pregunta que desde hoy, por momentos, ya roba parte de mi tranquilidad. Me he llegado a convencer, tal como lo afirma Steiner de que: “La auténtica enseñanza es un vocación.” (Steiner, 2007:25.) Entendamos por maestro...

*...al que, sin necesariamente ser pedagogo, advierte que en la educación se juegan una y otra vez, en cada escenario, a propósito de cada otro, de todo otro, cuestiones que llevan los nombres de herencia, hospitalidad, don, extranjería, traducción, interpretación, institución, tiempo, relación. Cuestiones todas ellas que nos re-envían a lo enseñable (y a lo inenseñable). (Sklir y Frigerio, 2006:7)*

Sin embargo, actualmente, poco a poco la idea de que la docencia es una profesión envuelta en el mercantilismo y el utilitarismo, que por ende, debe ser valorada y evaluada desde su eficiencia y producción, ha ido tomando fuerza en las últimas décadas. El mismo docente se ha llegado a posicionar como un profesional devaluado, en un sentido monetario, frente a otras profesiones.

Es común encontrar en las universidades de nuestro país, profesores que ven en la docencia una actividad temporal, pues estarán ahí mientras encuentren un trabajo mayormente remunerado y con mejores condiciones laborales. Una visión así, difícilmente hará que los profesores se comprometan, ética y políticamente con su profesión. Una mala enseñanza, dice Steiner,

*Instala en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío. Millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico, con una enseñanza muerte y vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados. (Steiner, 2007:26)*

Estas palabras resuenan muy fuerte dentro de mi cabeza, por que hayo en ellas mucha dosis de verdad. Encontrar en la docencia la puerta para el engrandecimiento del espíritu, requiere forzosamente cambiar la concepción modernista-enciclopedista del docente, y eso es solamente posible, si dejamos de ver al estudiante como un mero depositario de nuestros saberes para plantarnos frente a él dispuestos a dejar seducirnos por lo que él representa.

*Hay maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente y, en algunos raros casos, físicamente. Han quebrantado su espíritu, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad. El ámbito del alma tiene sus vampiros. (Steiner, 2007:11)*

Esto sucede así, cuando la docencia no parte de los requerimientos del estudiante, sino de las propias expectativas, frustraciones y desesperanzas de los docentes. Revisar la tarea que llevamos a cabo a día a día no es vigilancia de poco peso, es concentrar, en beneficio del otro que se nos presenta como alumno, todos nuestros esfuerzos; pero para ello, es necesario dejar que él se manifieste, se acerque a su propio ritmo y a través de su propio idioma; es ir a su encuentro mas no en su auxilio, estar preparados para dejarnos seducir en el sentido más espiritual de la palabra. De esta manera, la docencia se convierte en un acontecimiento que empuja, tanto al maestro como al discípulo, al encuentro con uno mismo a través del otro desarrollando la elevación del ser.

*El hombre vive en el mundo; su autorrealización está referida a su mundo.<sup>62</sup> Sólo se realiza 'a sí mismo' cuando lo hace en 'su otro' [...] el semejante que nos sale al encuentro como un ser personal-espiritual de idéntica especie y valor, nos habla, se nos abre y nos incita a creer, confiar, querer y amar. Sólo en la realización personal del hombre llega a su pleno desarrollo. (Coreth, 2007:219)*

Un acontecimiento de estas características, es para Flitner una 'comunidad educativa', la que puede definirse como: "...todo encuentro y relación entre personas en el que surge una situación educativa como algo que compromete." (Flitner, 1972:82). En este encuentro se hallan frente a frente dos partes: educador y educando, aunque ciertamente esto es una abstracción, pues son hombres de carne y hueso los que se unen por una "...auténtica relación vital desde el punto de vista social, epistemológico y moral." (Flitner, 1972:110).

La relación vital establecida entre maestro y discípulo, compromete a la autorrealización de ambos como una "...actividad dirigida hacia dentro." (Flitner,

---

<sup>62</sup> Para tal caso, su mundo docente.

1972:83); en términos pedagógicos, es lo equivalente a la formación. En este sentido, la docencia se convierte en la razón de ser de quien enseña.<sup>63</sup> El ir al encuentro del Otro se presenta como necesario para las relaciones educativas a favor de los derechos humanos y la libre realización ontológica de quienes en ella participan. Esto es un compromiso que deben asumir los profesores dentro de su tarea educadora.

En este sentido, el llamado proviene de la palabra, de los conceptos y de las obras que muestran los estudiantes dentro y fuera del aula. La vuelta a la pregunta por el ser, es para que los profesores reflexionen sobre las experiencias que los han formado, para que reinterpreten sus fundamentos sobre las formas de enseñanza que han heredado, buscando la transformación de la acción educadora.

En las universidades se ha olvidado la pregunta por el ser y su sentido, se ha revocado su intención realizadora; los profesores están en posibilidad de rescatarla del exilio. Para ello, es necesario saber escuchar en sustitución del saber silenciar. Es decir "...sí a algo, a alguien. Pero ¿a quién y/o a qué se dirige esa afirmación? [...] Este 'sí', digamos, consiste en comprometerse en oír hablar al otro o hablar con él... (Skliar y Frigeiro, 2006:21)

*...la preocupación por el otro denota una ética que es, que debe ser, anterior al otro conocido, a cualquier nombre; la obsesión, a su vez, denota la necesidad de saber el nombre del otro, de cada otro, de conocer específicamente su rostro, cada rostro y, entonces, de poder establecer un discurso acerca de la responsabilidad con ese otro que, así, se torna específico. (Skliar y Frigeiro, 2006:27)*

---

<sup>63</sup> Cuando esto sucede, surgen preguntas muy incómodas: "¿Cómo se puede poner en nómina la vocación? [...] ¿Por qué se me ha remunerado, se me ha dado dinero, por lo que es mi oxígeno y mi *raison d'être*? (Steiner, 2007:27) El autor no las responde, las deja sobre la mesa para su discusión. De algo estoy convencido, cuando nos hacemos preguntas que nos incomodan, es que no estamos satisfechos con lo que hemos logrado o con lo que estamos 'siendo', e aquí la importancia de lo que Heidegger plantea a cerca de volver a la pregunta por sentido del ser.

Siguiendo esta lógica discursiva, el acto de recibir al otro, "...es un acto desmesurado en el cual se recibe más allá de la capacidad del yo." (Skliar y Frigeiro, 2006:27). El otro es percibido como ajeno, como extranjero, pero en situación de 'ser' conocido, de 'ser' aproximado al yo desde las preguntas que el otro se plantee. El encuentro con el otro no debe permanecer en los parámetros de quién decide acercarse, sino desde aquel al que se decide acercarse para conocerlo, para 'ser' los dos en comunidad.

*...se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestra casa, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición; consiste en hospedar sin que el otro-extranjero nos solicite hospedaje, sin que nos pida hospedaje en nuestra lengua [...] es el otro quien debe revelar sus intenciones como huésped de nuestra probable hospitalidad, es el otro quien tiene que presentarnos su documentación, decirnos su nombre, hablar nuestra lengua, aun siendo extranjero a ella. (Skliar y Frigeiro, 2006:28)*

En este fragmento queda claro que ir en busca del otro no se da bajo ningún imperativo, es decir, es motivada por la voluntad, pero de aquella voluntad que no condiciona desde los referentes propios con antelación; si acaso, la única condición previa es no limitar al que se acerca, escuchar qué desea decir ubicado en sus propios marcos culturales, de existencia y permanencia en el mundo. Bajo este orden de ideas, cabe preguntarnos ¿Cómo vivimos 'el encuentro con el otro' dentro de las universidades?

*...la universidad moderna aquella cuyo modelo europeo se ha vuelto predominante hace dos siglos en los estados de tipo democrático, debería ser una universidad sin condición. Dicha universidad exige [...] más allá de la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamientos y de proposición e, incluso, el derecho de decir públicamente todo aquello que le sugiere una investigación, un saber, un pensamiento de verdad. (Skliar y Frigeiro, 2006:22)*

El otro no puede ser tematizado "...pero a la vez es el otro quien manda, es el otro quien comienza, es el otro quien afirma, es el otro quien dice que sí. (Skliar y Frigerio, 2006:13) El otro es quien da permiso para el acercamiento, para el encuentro. No es imponer nuestra presencia, palabras, ideologías, cosmovisiones, porque así como yo dirijo mi autorrealización, el Otro debe ejercer las mismas libertades.

Una vez establecida la cercanía, yo docente deposito en el educando todo lo que sé y soy con la única consigna de que se forme. En este sentido, la verdadera enseñanza es un mostrar (Steiner, 2007), más no un fabricar al Otro en nombre de su formación, esto significa que se debe mostrar cómo se hacen las cosas para que el educando aprenda a hacerlas bajo sus propias posibilidades y recursos, de la misma manera sucede en el terreno de lo pedagógico, muestro los caminos de la trascendencia usando la existencia como recurso didáctico, para que el Otro, el educando, desde estar y ser en el mundo, eche a andar su maquinaria espiritual y emprenda el viaje interior. La única exigencia que existe de por medio en esta relación es que, tanto uno como el otro, se formen. El hombre en formación encuentra en ella,

*...su propia finitud, su propia incompletud, porque únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo obliga [...] a recibir lo que es más grande y más viejo y más poderoso y más duradero que él<sup>64</sup>. Pero la misma finitud obliga a escoger, a preferir, a sacrificar, a excluir, a dejar caer. Justamente para responder al llamado que lo precedió, para responderle y para responder de él, tanto en su nombre como en el del otro. (Derrida y Roudinesco cit. en Skliar y Frigeiro, 2006:22)*

"La gran enseñanza es insomnio". (Steiner, 2007:37), roba el sueño, siembra ideas que diluyen la solidez del suelo que se pisa, atora en el corazón inquietudes que duelen a la razón; la enseñanza verdadera rescata el olvido del ser, lo que quiere decir que, aquel docente que rescató del exilio la pregunta por el ser en el educando, previamente tuvo que haberse recuperado a sí mismo.

---

<sup>64</sup> Algo más duradero que el propio sujeto es su trascendencia.

El docente que enseña derechos humanos, debe hacerlo de manera ejemplar, es decir, con el ejemplo, de lo contrario, su enseñanza queda en la mera predicación (Comenio, 2008). Debe tomarse en cuenta la autonomía y la dignidad del estudiante (Freire, 2007) cuando nos proponemos establecer una relación educativa, pero no solo eso, sino permitirle que tome su propio camino en la formación de su espíritu. Este es el llamado obligado como se dijo antes a la escucha, a la atención de lo que está fuera de nosotros, pero que a su vez nos conforma, nos con-formamos mutuamente.

La formación es un ir y venir del Hombre frente a sí mismo, es un auto-abandono como proceso permanente en la búsqueda del ser y su sentido. La formación implica construirse una noción del porvenir como futuro deseable, (Espinoza y Montes, 2009), que se construye a partir de la tensión entre pasado y presente (Heidegger, 1927), de un pasado que no puede atraparse, más otorga la posibilidad de la deliberación dentro del hoy, teniendo como objetivo el movimiento siempre constante hacia lo que el hombre no es pero debe ser. En otros términos, el formarse es tener la noción de que...

*...aquello a lo que damos paso, aquello que dejamos pasar, no es exactamente igual a lo 'que fue'; nos da a pensar que a la obligación primera se suma una obligación segunda, igualmente decisiva, que es la de escoger la herencia, no dejarla tal como fue y como es, sino provocar en nosotros una suerte de elección acerca de aquello que pasa... (Skliar y Frigeiro, 2006:22)*

En la formación, como trayecto (Ferry, 1990), las implicaciones de nuestro devenir como personas no son menores, sin embargo, en el contexto escolar se ha entendido a la formación como un acto de fabricación que desarrolla en el sujeto las habilidades y competencias necesarias para las profesiones y oficios que el actual contexto demanda. Pero si lo que hemos pretendido con esta tesis es reflexionar sobre la formación del docente en un sentido desapegado de las corrientes científico-positivistas y tecnológicas de la educación, lo menos que podemos argumentar es que la formación es algo más que el proceso de moldeamiento que sufre el sujeto a lo largo de su vida en contacto con la

sociedad. Si bien, el ser humano aprende de la humanidad a ser humano, la formación lo pone en el camino de la autorrealización como persona.

Así, el profesor frente al problema de la formación docente debe superar las sesgadas posturas profesionalizantes en torno a la misma, para comprender que la docencia es un ejercicio que está inmiscuido de manera directa en su propio trayecto formativo como yo personal. Sólo así, los docentes podrán entenderse a sí mismos y a la docencia como una actividad autorrealizadora.

#### **4.2 La dimensión pedagógica de la formación.**

Al problema aquí lo entenderemos no como dificultad, que vendría siendo su connotación más común, sino como algo sobre lo que se desea averiguar, indagar y preguntar para explicarlo y comprenderlo. Así, siendo la formación la problemática, entendida esta como un conjunto de problemas planteados por la ciencia, empezaré por hacer algunas consideraciones previas de carácter general.

La formación, en el campo epistemológico de la Pedagogía, ha sido un término con muchos matices, por ende, con múltiples significaciones. En este apartado, no vamos a abordar los debates que se han suscitado a lo largo de la historia de la Pedagogía en torno al tema, por lo que se va a partir de entender a la formación como un proceso y trayecto que tiene por único fin la plena realización del ser del Hombre, siendo este el sentido que sirve de puente con el enfoque de los Derechos Humanos que se trabaja en esta tesis.

Roberto Cruz escribe: “Si el hombre es el único que pregunta es porque ignora su Soy y por lo mismo le falta ser. El animal no carece de ser y por ello no es ignorante: es completo, cerrado, total. El animal no es problema.” (Cruz, 1994:97) Es decir, el animal se caracteriza por ser un ente completo, saciado; mientras que el Hombre es todo lo contrario. El animal no se puede formar, el Hombre sí, y para ello, requiere convertirse en problema de sí mismo, entender como un ente incompleto en búsqueda de la completud de su ser.

Para Filloux (1996), la formación da cuenta del vacío que existe en la profundidad del ser, por lo que debe plantearse como un retorno sobre sí mismo

para reencontrarnos con nuestra historia, para hacer visibles a los ojos del espíritu las motivaciones que como persona nos mueven en la deconstrucción de nuestro entorno para construir mundo. Así pues, la formación como búsqueda del sentido del ser, ve al Hombre como un ser insatisfecho, "...y por ello su naturaleza es 'búsqueda', la filosofía en carne y hueso. Y por ir 'más allá' de sí mismo hacia sí mismo, es también la Metafísica, la Trascendencia y la Dialéctica. En una palabra, la pregunta. (Cruz, 1994:98)"

Entendamos a la pregunta como la inquietud que forma al Hombre al despojarlo de sus certezas para dejarlo frágil ante la intemperie, quedando vulnerable y carente de verdades absolutas no sólo sobre el mundo, sino sobre todo, acerca de sí. La formación no es un trayecto hacia el abandono o un salto hacia el precipicio sin fondo, no es un camino sin retorno o un andar fútil; es un recogimiento ontológico en donde la pregunta por el sentido del ser se nos presenta como prolegómeno del itinerario formativo.

Hablar de formación en épocas en donde la tecnología es mediadora de las relaciones intersubjetivas entre las personas, es una tarea de no poca importancia para el campo de la educación y formación docente. Cuando se aborda a la formación desde tradiciones educativas enciclopédicas, se le entiende como proceso gradual, y por ende evolutivo, orientado hacia el desarrollo pleno de la persona, sin embargo, esta perspectiva encajona el devenir de la conciencia histórica de los sujetos. Decir que la formación es sólo proceso, implica definirla como el desarrollo gradual de la persona, mismo que se va logrando mediante la maduración y evolución de estadios o etapas con fines previamente establecidos.

Si esto fuera por completo cierto ¿Dónde acomodar la dimensión ontológica de la persona, que no sigue veredas predefinidas, y que más bien toma rumbos no encadenados a determinismos como consecuencia de su historicidad? Con esta pregunta se cuestiona el carácter muchas veces unidimensional con el que se trata a la formación. No se le desconoce su cualidad progresiva y procesual, sin embargo, no definirla de otra manera agota sus horizontes, ocasionando límites en sus fines, dejando de perseguir escenarios educativos más ambiciosos en aras de sociedades más respetuosas de la libertad de los Hombres.

Si bien, la formación tiene un punto de partida, siendo este la pregunta por el sentido del ser, su paraje final no está pre-escrito por ningún factor externo ni condenado a estructuras fijas e inamovibles, pues el destino último lo fija la persona misma, es decir, la formación, como acto de voluntad, rompe con las propias barreras ontológicas (Honoré, 1980), y nadie está en posibilidad de romper los obstáculos del ser del otro, sino es el Hombre mismo quien tiene por tarea la revisión de sí para la superación y trascendencia espiritual.

La formación, como trayecto, no es lineal ni gradual, ni mucho menos atiende a fines evolucionistas; es sobre todo, una 'aventura espiritual' de contrastes, de altos y bajos, de avances y retrocesos, de angustias y desequilibrios emocionales, morales y éticos. En este sentido, la formación, más que un proceso sin alteraciones, es un acontecer en donde entran en juego no solo las relaciones educativas o profesionales, sino sobre todo las relaciones vitales (Flinter, 1972), donde se someten, a la crítica reflexiva, los propios proyectos de vida de las personas.

Entender a la formación como un desarrollo gradual que se va alcanzando por etapas, implica necesariamente evaluar y cuantificar dicho desarrollo, pero creemos que no es posible medir ni cuantificar el desarrollo que se da en el interior de la persona. Para San Buenaventura (en Escribano, 2004), existen tres ojos por los cuales todo ser humano aprehende el mundo y la realidad que le rodea: el primer ojo es el de la carne o *sensibillia*, el cual tiene que ver con los sentidos, al segundo lo denomina de la razón o *intellebillia*, el que entra en acción una vez que los sentidos han cumplido su cometido, es decir, se utiliza para llevar al terreno de la abstracción lo aprehendido por medio de la *sensibillia*; el ojo de la razón es el mundo de las ideas, del pensamiento, de la racionalidad; y por último, ubica al ojo de la experiencia espiritual o *trascendellia*, el cual da cuenta de aquellas experiencias que no pueden ser comprobadas científicamente, ni medidas o estandarizadas, así como también carecen de toda evidencia empírica, puesto que sólo sabe de ellas aquél que las 'vivió' en su propio ser, en otras palabras, son aquellas experiencias que tienen que ver exclusivamente con el mundo de lo espiritual, de lo ontológico y metafísico. Al respecto, dice Emerith

Coreth (2007), que no se les puede explicar científicamente, pero son de incalculable valor para el Hombre que ha decidido formarse, pues es a través de ellas como se forja su espíritu y su ser.

Estas líneas nos llevan a otro momento de la formación: como un trayecto estrictamente individual, lo que quiere decir, que nadie forma a nadie. Entender así a la formación, significa superar la visión reductora que tiene que ver con la especialización profesional, en donde casi siempre se define en términos de programas, de años de estudio, de acreditación de cursos, seminarios etc., y sobre todo, en la obtención de méritos, quedando convertido el profesor, en este modelo, "...simplemente en una máquina de formar". (Filloux, 1996). Así lo explica el autor:

*Si yo soy una máquina de formar aplico una técnica de formación de manera mecánica. Sea que formo secretarías, docentes o directores de empresa; tengo métodos y los aplico. Puedo hacer esto pensando en otra cosa. Obviamente en este sistema todo mundo puede quedar satisfecho, pero no hay nada que produzca un cambio real en el otro y en sí mismo. (Filloux, 1996:57)*

Los sujetos que se forman bajo este tipo de modelos, terminan alienados por las estructuras tradicionales de enseñanza. Las universidades en México, a lo largo de las últimas décadas, han tomado más un papel de fábricas que de instituciones formadoras, en ellas se fabrican profesionistas más no se forman Hombres. Esta tendencia no es exclusiva de nuestro país, sino más bien es el reflejo de lo que acontece en la mayoría de los sistemas educativos a nivel mundial. La idea de que se requieren hombres formados-fabricados en las disciplinas que fomentan el crecimiento económico, hoy ha tomado más fuerza que en el pasado, por lo que se ha puesto en duda la utilidad de las ciencias sociales y humanas; el razonamiento técnico ha ido ganando terreno a la filosofía y al pensamiento crítico. De tal suerte, que recuperar la pregunta por el sentido del ser, entendida esta como el prolegómeno al trayecto de la formación, es de vital importancia.

La formación, en un sentido más ontológico, rompe con los esquemas tecnocráticos, para posicionar el sentido del ser en el centro del debate y las discusiones pedagógicas. En la medida en que el Hombre piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que vive, es como alcanza a ser el Hombre que anhela. Si se sostiene la idea de que el Hombre es el producto de sí mismo, el acontecer de sus propias reflexiones, que es juez y parte en sus debacles existenciales, está imposibilitado a enseñar el pensamiento reflexivo, pues este surge de la motivación del propio sujeto a replantearse su vida en el presente, por lo que se reafirma a la formación como trayecto individual.

*Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado [...] El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios. (Ferry, 1997:54)*

La formación, como ejercicio permanente, consciente, crítico y reflexivo, atiende a la superación de los límites que la cultura impone, pero sobre todo, al vencimiento de las fronteras internas del ser, que son las que impiden el salto cualitativo hacia la plena realización personal. Los problemas que entorpecen dotar de sentido a la formación como "...una fuente de personalización, por consiguiente, una fuente de proyectos." (Honore, 1980:25) son variados en tiempos de la globalización, por lo que se requieren nuevas pautas de pensamiento que cuestionen las estructuras de poder constituidas por el mercado

La formación, como proyecto, supone una visión prospectiva e introspectiva del sujeto. ¿Cómo será el mundo si las cosas no cambian?, ¿Qué planeta deseo construir para las generaciones futuras?, ¿Hacia dónde voy?, el rumbo que ha tomado mi vida ¿es el rumbo que pensaba tomaría?, ¿Hacia dónde quiero ir y para qué? Son preguntas que involucran la experiencia del Hombre que piensa sobre su futuro, que para contestarlas, debe llevar su existencia al terreno de la conciencia reflexiva. Hay que tener presente, que estas preguntas no son preguntas científicas que pretenden administrar perfectamente al mundo futuro, de ser así, las preguntas carecerían de contenido. (Gadamer, 1998). El contenido de

las preguntas se encuentra en la experiencia reflexionada de las personas, que no persiguen el orden futuro, no importando qué tipo de orden, su planteamiento va en otra dirección, están dirigidas hacia interior del sujeto que interroga.

En lo más íntimo y profundo del sujeto que interroga se encuentra la unicidad del Yo, quien es el más calificado para responder. “La unicidad del Yo es el hecho de que nadie puede responder en mi lugar.” (Lévinas, Emmanuel, 1993:47) Y al estar obligado a ser yo quien responda por mí, me convierto en el único responsable de mi existencia y, por ende, de mí ser. Comprender esto es fundamental en la lectura que hacemos acerca de nosotros mismos.

Aquel Hombre que se tira por la ventana de un décimo piso como consecuencia de una profunda agonía espiritual, para algunos estructuralistas, como Durkheim, por ejemplo, es la muestra de un malestar social generalizado que arrastra a los individuos a tomar semejantes decisiones; sin embargo, en un lugar del pensamiento, donde no se contempla al determinismo como fabricante de los destinos de los sujetos, el que alguien se dé muerte por propia mano, si bien puede ser síntoma de patologías psicológicas, no se le puede considerar como a un individuo que no tuvo conciencia acerca de lo que hizo. Lo que se quiere decir al plantear el ejemplo anterior, es que los sujetos pueden quedar atrapados entre las imposiciones de su cultura y momento histórico, a tal grado de alienarse con el contexto y ser anulada, mas no aniquilada, su capacidad de autodeterminarse como personas. La persona es algo más que su contexto en el cual se construye, el medio sociocultural en que le tocó vivir le da forma, pero la decisión de quedarse con la forma dada por los factores exógenos corre por cuenta propia.

De aquí entonces que la formación es corromper las herencias culturales y asumirnos con actitud crítica frente al mundo. Con cierta regularidad culpamos a la clase política por los problemas que atentan contra la seguridad social e integridad de los mexicanos, y al hacerlo, damos la espalda a la responsabilidad que tenemos en la réplica de tales situaciones. No existimos como seres apartados del mundo, o de nuestra comunidad, co-existimos con otros seres humanos, cono

otras comunidades, con otras formas de pensar y ver la vida, aquí radica la importancia de reconocernos como seres en y constructores de mundo.

La finalidad de la formación es la transformación del Hombre, el cambio de paradigmas, la disolución de dogmas; es la reivindicación de la persona consigo misma, es el camino que el ser humano debe recorrer en su paso a ser persona. Quien decida formarse, debe tener una actitud de contemplación y apertura hacia el Otro. “Cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo y dos forjadores de mundo que se confrontan.” (Gadamer, 1998:205). El resultado de este confrontamiento intersubjetivo mediado por el lenguaje, es donde se encuentra el verdadero sentido de la formación humana. (Buber, 2011). Esto pone en claro la importancia del diálogo como elemento fundamental en el trayecto de la formación. La incapacidad al diálogo obstruye en el sujeto su posibilidad de formarse.

Así pues, el diálogo llevado al terreno de la ontología, debe plantearse en dos sentidos: diálogo con los otros y diálogo consigo mismo, siendo este el de mayor importancia para recuperar la pregunta por el sentido del ser. Para ello, no hay caminos preestablecidos ni fórmulas científicas de carácter irrefutable, no hay dicho de una vez y por todas, lo único permanente es el caminar del propio sujeto hacia la develación de su ser y su sentido.

Víctor García Hoz (1976) hace poco más de tres décadas, escribía que la mayor deficiencia de hombres y pueblos, era la de perseguir las cosas materiales y permanecer con los ojos cerrados ante los horizontes del espíritu; la situación no ha cambiado mucho, al contrario, se ha agudizado. Los hombres y mujeres apetecen las certidumbres, los lujos y placeres que hayan en las sociedades capitalistas como la actual. Ante tal panorama, la educación y la escuela deben plantearse cómo hacer para que los alumnos, muchas veces absortos por las comodidades que encuentran en su entorno, revitalicen la conciencia reflexiva.

Nos recuerda Emmanuel Levinas que en la República de Platón se puede leer lo siguiente: “...en tanto que amo, nadie se propone o se manda lo que le es útil sino más bien lo que es útil para aquel a quien él manda. Mandar es, pues, hacer la voluntad de aquel que obedece.” (1993:100). En otras palabras: mandar

obedeciendo, tal como lo planteo en sus demandas el movimiento zapatista a finales del siglo pasado. Esta consigna platónica, si se traslada al campo educativo, podría quedar de la siguiente manera: la tarea de enseñar no es otra cosa que ceder a las fuerzas de auto-creación del Otro.

Así como el gobernante en el ideal republicano de Platón es aquel que gobierna acatando la voluntad pública de los gobernados, el profesor tendrá que tomar en consideración las inquietudes más íntimas de los estudiantes, empezando por lograr que toda práctica educativa reconozca y respete la autonomía y dignidad de los estudiantes, respete sus herencias culturales, sus ideales y visiones acerca del mundo y la vida. En otras palabras, es convertir al salón de clases no en un espacio formativo – en el sentido más artesanal –, sino en una comunidad donde se sientan motivados a formarse los sujetos, es un reto a plantearse como problemática que existe dentro del fenómeno de la formación docente.

Quiero recuperar una cita que si bien es extensa, concentra en dos párrafos la esencia de las ideas que se han trabajado hasta el momento respecto al concepto de formación:

*Había una vez que yo no sabía quién era, me engañaba a mí mismo o me dejaba engañar – por los prejuicios, la televisión, la dominación ideológica, el inconsciente, la educación recibida, el sistema patriarcal, o lo que sea – y ya estaba bien así, engañado, porque yo no sabía que estaba engañado, yo creía que sí, que sabía quién era o, incluso, no me lo había planteado nunca demasiado en serio, o no tenía experiencia, o...*

*Pero un día ocurrió algo en mi vida – una huelga en la fábrica, un libro, una película, un maestro, una desgracia, una conversación, un encuentro, una caída en el bosque, etc. – y me di cuenta de lo que en verdad era, o de cómo me habían estado engañando hasta ese momento, o de mi inconciencia, o... (Larrosa, 2000:38).*

La formación en el docente es el despertar del sujeto hacia sí mismo, es contemplarse desde lugares jamás antes imaginados, es pensar a la profesión

desde horizontes no contemplados en el pasado, es llevar los horizontes de la razón a formularse preguntas tales como: ¿Es la docencia, en sí misma, una experiencia formativa?, ¿Mi ser docente, de dónde viene y hacia dónde va?, ¿Mi papel como profesor es transmitir conocimientos o es enseñar algo más que la ciencia?

Este tipo de inquietudes arrojan al espíritu hacia nuevas travesías, hacia aventuras de trans-formación inusitadas. La formación no es pasar de un estadio cognitivo y técnico de ignorancia hacia uno de acumulación de saberes científicos y prácticas, la formación es un trayecto que no conoce de procedimientos científicistas, y por ende, no tiene trazado un camino inequívoco, así como tampoco existe específicamente un lugar de llegada. La formación no es ir de abajo a la cima, no es ir de atrás hacia adelante, no es ir del fracaso al éxito, es más bien, volverse hacia uno mismo con un sentido re-configurador.

*La idea de formación no se entiende teleológicamente, en función de su fin, en los términos del estado final que sería su culminación. El proceso de formación está pensado más bien como una aventura. Y una aventura es, justamente, un viaje no planeado y no trazado anticipadamente, un viaje abierto en el que puede ocurrir cualquier cosa, y en el que no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar a alguna parte. (Larrosa, 2000:52)*

A diferencia de Jorge Larrosa, creemos que la formación, si bien no tiene un fin arbitrariamente determinado, sí posee una intención final, que es la de la libre realización espiritual del Hombre. Considerando lo anterior, el docente que se cuestiona sobre cómo hacer para que el Otro se forme, o mejor dicho, qué hacer para formar al Otro, tendría que tomarse un respiro antes de responder, y pensar, en términos más ontológicos, si la docencia le significa en sí misma una aventura formativa, entendiendo a su práctica docente cotidiana, como un camino posible hacia la autorrealización plena de su ser.

#### **4.3 LA TEORÍA DEL DESARROLLO HUMANO Y LOS DERECHOS HUMANOS.**

*Las necesidades humanas no son infinitas e  
inescrutables [...] lo son de todos los humanos,  
de los Mapuche y de los neoyorquinos,  
son finitas e identificables.*

(Joan Martínez)

La intención de incluir este apartado en la tesis, no es otra más que dar a conocer algunos elementos importantes que, desde la teoría del Desarrollo Humano, abordan al Hombre y su mundo., como un discurso alternativo al de los Derechos

Humanos, que encierra una serie de similitudes con los primeros, por lo que nos parece pertinente darle un breve espacio en la tesis.

Hablar de Desarrollo Humano en la época actual, significa buscar que la industrialización y el progreso tecnológico, contribuyan a expandir la libertad<sup>65</sup> y calidad de vida de los hombres, sin embargo, a pesar de que las riquezas a nivel planetario han aumentado en las últimas décadas, se siguen negando libertades básicas a un número muy grande de personas. (Sen, 2000) En este sentido, el Desarrollo Humano

*...exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los estados represivos. (Sen, 2000:19-20)*

Para Max-Neef, el Desarrollo Humano...

*...se centra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. (Max-Neef, 1998:30)*

---

<sup>65</sup> La privación de la libertad se relaciona con la inexistencia de servicios como la salud, el empleo, la educación, transporte público, suministro de agua potable y luz, etc. La violación de las libertades se debe directamente a que los estados gobiernan a través de políticas represivas sin dar el reconocimiento que merecen las libertades políticas y sociales de las personas para participar en los asuntos de la vida política y social de su comunidad. (Sen, 2000) Para ejemplificar lo dicho, tomo las próximas votaciones que se llevarán a cabo en México para elegir presidente en el sexenio 2012-2018. De acuerdo a Alan Arias (2012), nuestra libertad política permite que emitamos voto y decidamos, como nación, a nuestro próximo gobernante, sin embargo, nuestro voto lo entiende como impotente en la medida en que no llega a transformar las estructuras de los partidos, por ende, no modifica en nada las formas en como funciona el sistema político de nuestro país, prevaleciendo la corrupción y la injusticia. En otras palabras, con el voto, lo único que se elige, es la nueva figura que administrará los viejos intereses de la clase gobernante y empresaria.

Lo que se plantea la teoría del Desarrollo Humano es que el bienestar que viene con el progreso alcance a todos por igual, que estén, tanto ricos como pobres, en igualdad de condiciones para participar libremente en el mercado capitalista; esto quiere decir no hay porque estar en contra del actual proyecto político y económico, sino cuestionar las razones por las cuales dicho proyecto no extiende la mano a las mayorías desfavorecidas de la forma en que sí lo hace hacia las minorías que pertenecen a los grupos en el poder.

*Estar 'genéricamente en contra' de los mercados sería casi tan raro como estar genéricamente en contra de las conversaciones entre los individuos (aun cuando algunas sean detestables y causen problemas a otros o incluso a los mismos que conversan) [...] La contribución del mecanismo del mercado al crecimiento económico es importante, por supuesto, pero sólo una vez que se reconoce la importancia directa de la libertad para intercambiar palabras, bienes o regalos. (Sen, 2000:23)*

No es viable buscar el aniquilamiento de las políticas neoliberales, de lo contrario, el rezago monetario, alimenticio y cultural en que vive la gran mayoría de los habitantes de los países en vías de desarrollo jamás sería posible. Lo que los gobiernos deben vigilar es que todos tengan acceso a participar de las ganancias del mercado, y no sólo unos cuantos, tal como sucede actualmente en el mundo.

En el tiempo que llevo de vida, me he dado cuenta que el hombre es un magnífico depredador. Cuando las personas son devoradas por envidias y rencores, o por intereses egoístas y mezquinos, las relaciones sociales que construyen no pueden llevar a otro lado más que al aniquilamiento de la alteridad y al no respeto de las libertades fundamentales de los otros en sus derechos por alcanzar una vida de calidad.

Los intereses de aquellos que se encuentran en las cúpulas de poder tienen el mayor peso sobre las decisiones acerca del rumbo de nuestro país. Coincidimos con Amartya Sen (2000) cuando, a pesar de que existen en el mundo muchas personas que sufren varios tipos de privación de su libertad, los gobiernos poderosos hacen poco para solucionar las grandes desigualdades en la repartición

de bienes, servicios y riquezas. En el centro de las discusiones debe aparecer más el bienestar del Hombre y menos la acumulación de riquezas a costa del trabajo y la explotación de millones de personas. Así lo expresa el autor:

*En los países más ricos, hay con demasiada frecuencia personas profundamente desfavorecidas, que carecen de la oportunidad básica de recibir asistencia sanitaria o una educación funcional o de conseguir un empleo remunerado o seguridad económica y social. Incluso, dentro de los países más ricos, a veces la longevidad de algunos grandes grupos no es mayor que la de muchas economías más pobres del llamado tercer mundo. (Sen, 2000:31)*

La carencia de estas libertades fundamentales, no sólo laceran la calidad de vida de las personas<sup>66</sup>, sino también, con inquietante impunidad, sus derechos humanos. El desarrollamos en cultura nos caracteriza como seres sociales, mas parece que no hemos desarrollado la suficiente conciencia en cuanto a lo que somos y el lugar que como Hombres<sup>67</sup> ocupamos en el mundo.

Pero lo problemática no se agota aquí, sino que los niveles preocupación y análisis toman nuevas y magnas dimensiones cuando vemos que existe, por parte de las mayorías, indiferencia y apatía ante la miseria en que viven los hombres y mujeres de los sectores desprotegidos. Las desarticulaciones que se dan entre las cúpulas políticas y las clases populares, pone en riesgo la calidad de vida de las mayorías vulnerables. La inclusión de las culturas minoritarias se da sólo a nivel discursivo para adornar la oratoria de políticos y académicos, cuando en realidad, de alguna u otra manera, todos participamos en la reproducción del orden establecido. Habría que revisar entonces cuáles son nuestros niveles de

---

<sup>66</sup> Así como la 'dignidad' es el concepto transversal al cuerpo teórico y filosófico de los derechos humanos, la 'calidad de vida' juega un papel de la misma importancia en el campo del Desarrollo Humano. Ambos buscan el bienestar completo del Hombre.

<sup>67</sup> El término hace referencia a que el diseño humano del mundo se da en función de lo que el Hombre requiere de él, más no de lo que el mundo requiere del hombre, y el mundo requiere mucho de nosotros. Lo explotamos, lo devastamos. Olvidamos que mucho de lo destruido no se regenera. Se ignora que al morir el mundo la humanidad muere con él. Urgen movimientos más que ideas que hagan ver que otro mundo sí es posible.

responsabilidad (Margolis, 2010) frente a los fenómenos de los niños en situación de calle, de las comunidades indígenas que son severamente afectadas por el hambre, la falta de servicios de salud, agua, luz, caminos y puentes, etc., de las millones de familias mexicanas que viven en extrema pobreza y que mueren por enfermedades que, bajo condiciones de bienestar, son curables.

Todas estas y otras situaciones que suceden frente a nuestros ojos día tras día, las pasamos por alto creyendo que las responsabilidad de hacerles frente corresponde únicamente a la clase que gobierna, sin embargo, son problemas estructurales cuyas causas no se encuentran en la mala gobernanza, habría que entenderlas como una serie de conflictos estructurales que se desarrollan en el seno de las relaciones sociales más íntimas.

*Buscamos justificación para nuestras acciones en los planteamientos que atribuimos a nuestro héroe en turno, sin siquiera percatarnos de la sabiduría del hombre y la mujer que siembran el maíz y que, al compartirlo en la olla común, logran sobrevivir, no por lo que hemos hecho, sino a pesar de lo que no hemos hecho. (Max-Neef, 1998:34)*

Desde el enfoque que aquí se presenta, el desarrollo humano apuntala hacia profundas reflexiones acerca de la democracia, mismas que nos sirven de herramienta para argumentar en contra de los principios neoliberales. Debatir ¿Qué es el Hombre? ¿Cuál es el fin y el provenir del Hombre? y ¿Qué hacer para que todos y cada uno de nosotros alcancemos niveles dignos de vida en un mundo dominado por la ética del mercado? Son ejes de pensamiento que hoy resultan fundamentales de resolver. Tal como lo afirma Max Neef (1998), el punto de partida para la transformación es convertir a la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo, pero esto será posible sólo en la medida en que el sistema modifique sus organizaciones jerárquicas asimétricas para que el poder deje de escurrir de arriba hacia abajo y fluya de manera inversa.. Esta idea tiene mucho que ver con re-construir los vericuetos de la democracia en México y Latinoamérica, teniendo como punta de lanza de toda política pública el bienestar social y el Desarrollo a escala Humana.

*Al facilitar una práctica democrática más directa y participativa puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del estado latinoamericano, en el rol estimulador de soluciones creativas que emanan desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas. (Max-Neef, 1998:30)*

Si mantenemos firme esta argumentación, "...La pregunta candente, no sólo para un Estado democrático sino también para una sociedad y una cultura democrática en la región, no es ya cómo contener la diversidad, sino cómo respetarla y estimularla." (Max-Neef, 1998:32) En el discurso de los gobiernos de las últimas tres décadas, se puede identificar claramente la demagogia en torno a las políticas multiculturales, pues mientras los gobernantes elogian desde los estrados nacionales e internacionales a la diversidad de culturas y aseguran impulsar políticas a favor de los grupos minoritarios, la realidad que vive México como el resto de los países del continente americano contrasta con tales promesas.

La diversidad cultural es innata a toda comunidad humana (Díaz-Polanco, 2010), y en un contexto global parece no importar esta condición de toda sociedad, de ahí la importancia de no sólo respetar las culturas minoritarias sino de estimular sus expresiones en todos los sentidos. Retos que por supuesto no son de fácil diseño ni ejecución, pero necesarios en toda agenda política y social de los pueblos y naciones enteras.

No aludimos únicamente a la positivización jurídica de las libertades, mientras estas no se lleven a cabo en el terreno inmediato y concreto de lo social las leyes seguirán siendo letra sin potencial. "Cualquier norma -constitucional o legal- nos parecerá letra muerta, si el ciudadano común no la asume como cierta, como necesaria y como atinente a lo más íntimo del ser humano: SU DIGNIDAD Y LA DEL PROJIMO." (Jhonder, s/a:6) Queda claro, entonces, que las libertades de las que nos habla la teoría del desarrollo humano, para ser verdaderos instrumentos a favor de mejorar la calidad de vida de las personas, deben permanecer en el terreno no de la abstracción sino de la acción.

#### 4.3.1 Los tipos de libertad.

Equivalente a las tres generaciones de los derechos humanos<sup>68</sup>, Amartya Sen (2000) clasifica las libertades que denomina como instrumentales, en cinco tipos: las libertades políticas, los servicios económicos, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora. Estas libertades deben aparecer como una realidad objetiva<sup>69</sup> en la vida de hombres y mujeres que se desarrollan en sociedad, mismas que deben ser garantizadas y protegidas por los Estados nación. La categorización que este autor hace respecto a las libertades, es muy similar a las diversas generaciones que se reconocen en la evolución de los derechos humanos. A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de ellas.

Las libertades políticas, hacen referencias a las oportunidades que tienen los individuos para decidir a sus gobernantes, así como a los principios bajo los cuales se instaurarán los gobiernos; de igual manera, son estas las que dibujan las posibilidades de participación ciudadana y los mecanismos por los cuáles hacer valer sus derechos ante las autoridades e instituciones. En ellas, se engloban...

*...las libertades de expresión política y de prensa sin censura, la libertad para elegir entre diferentes partidos políticos, etc. Comprenden los*

---

<sup>68</sup> Esta clasificación responde a un enfoque historicista y fue propuesta en 1979 por Karel Vasak del Instituto Internacional de Derechos Humanos en Estrasburgo. De acuerdo a Magdalena Aguilar (s/a), los derechos de la primera generación surgen con la revolución francesa y comprende a las libertades fundamentales: los derechos civiles y políticos; la segunda generación se ubica a partir en surgimiento de la primera revolución industrial, comprendiendo los derechos económicos, sociales y culturales; y por último, los derechos de los pueblos o derechos de solidaridad se ubican en la tercera generación, estos surgen de la necesidad de cooperación entre las naciones ante las problemáticas globales del siglo XX y XXI, incluyendo las del medio ambiente. Cabe destacar que los derechos de las dos primeras generaciones se encuentran en la Declaración Universal de los Derechos del 10 de diciembre de 1948, mientras que los correspondientes a la tercera generación se hallan en el pacto Internacional de Derechos sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en el pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos, ambos concentrados en la Carta Internacional de los Derechos Humanos, que a pesar de su aceptación en diciembre de 1966, no entraría en vigor hasta principios de 1976.

Como última aclaración, si bien se reconocen tres generaciones de derechos humanos, se ha empezado a hablar de una cuarta y que tiene que ver con el acceso a las nuevas tecnologías.

<sup>69</sup> Esto quiere decir que debemos entender a la libertad como medio, no sólo como fin.

*derechos políticos que acompañan a las democracias en el sentido más amplio de la palabra (que engloban la posibilidad de dialogar, disentir y criticar en el terreno de lo político, así como el derecho de voto y de participación en la selección del poder legislativo y del poder jurídico). (Sen, 2000:57-58)*

Como se puede apreciar, la argumentación de las libertades políticas entran en la tradición positiva de los derechos humanos, es decir, las libertades políticas de las que nos hace mención el autor, buscan que el resto de las libertades (sociales, económicas y de seguridad) obtengan certeza jurídica frente al Estado y sus instituciones para darles validez y garantía.

Las segundas, entendidas como servicios económicos, “...refieren a la oportunidad de los individuos de utilizar los recursos económicos para consumir, producir o realizar intercambios.” (Sen, 2000:58) Basta con hacer un análisis mínimo para darnos cuenta que los principios del libre comercio, al ser monopolizadas por los grandes consorcios empresariales, violan este tipo de libertades. Mientras el desarrollo económico de un país vaya en aumento, este se debería ver reflejado también en los derechos económicos de sus habitantes.

*Debería ser evidente que en la relación entre renta nacional y riqueza, por una parte, y los derechos económicos de los individuos (o de las familias), por otra, son importantes no sólo las consideraciones agregadas sino también las distributivas. La forma en que se distribuyan las rentas adicionales es claramente relevante. (Sen, 2000:58)*

La riqueza, en este sentido, debe estar distribuida de tal manera que todos y cada uno de los sectores sociales sean beneficiados. De poco sirve que año tras años los países anuncien que la economía va en aumento, mientras millones de personas viven en extrema pobreza y un porcentaje similar se encuentra desempleada. Mientras la riqueza se siga concentrando en los bancos de poder, es necesario seguir luchando por la garantía de las libertades económicas de las mayorías.

Las oportunidades sociales, tercer tipo de libertad, hacen referencia a los sistemas de educación, de salud y servicios públicos en general que influyen para obtener mejores niveles de vida. Este tipo de servicios, además de ser importantes para la vida privada de las personas, permite que se desenvuelvan política y económicamente en los asuntos de la sociedad, logrando de esta manera no sólo el beneficio personal sino también colectivo.

*Por ejemplo, el analfabetismo puede ser un importante obstáculo para participar en las actividades económicas en las que la producción ha de ajustarse a unas determinadas especificaciones o que exigen un estricto control de la calidad [...] Asimismo, la imposibilidad de leer la prensa o de comunicarse por escrito con otros agentes que participan en actividades políticas puede impedir la participación política. (Sen, 2000:59)*

El ejemplo anterior alude específicamente al derecho a la educación, sin embargo, podemos encontrar igual de importantes los servicios de transporte, de agua y de luz, pues sin ellos, la vida de los habitantes de una nación tendría muchas limitantes, y en consecuencia, el desarrollo al que están en derecho de aspirar, no sería posible.

El cuarto tipo es el de las garantías de transparencia – hoy denominado derecho a la información –. Estas se refieren a la franqueza que pueden esperar los individuos por parte de sus gobernantes y las instituciones que los representan, es decir, la transparencia es...

*...la libertad para interrelacionarse con la garantía de divulgación de información y claridad [...] Estas garantías desempeñan un claro papel instrumental en la prevención de la corrupción, de la irresponsabilidad financiera y de los tratos poco limpios. (Sen, 2000:59).*

Mantener en activo la credibilidad que los individuos puedan tener hacia el Estado que los rige, tiene que ver con los niveles de democracia que se vivan dentro de él. Un gobierno que no tiene la confianza de sus ciudadanos es porque sus formas

de gobernar son turbias, deshonestas y con fines que, aclara luz, no responden a las necesidades básicas y fundamentales de la sociedad. Como ejemplo, está el desprestigio del cual se ha hecho portador el Instituto Federal Electoral de nuestro país. Su desempeño como institución que vigila los procesos electorales para que se den en el marco del derecho y la transparencia, se ha visto cuestionado fuertemente por sus turbias acciones en los últimos años.

En resumen, cuando se viola seriamente la confianza, no sólo se ven afectadas las expectativas personales de los individuos, sino tiene consecuencias de alcance social, haciendo más penoso el camino hacia la democracia.

Por último, aparece la libertad de la seguridad protectora, esta "...es necesaria para proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en las mayores de las miserias y, en algunos casos, incluso en la inanición y la muerte." (Sen, 2009:59) Este tipo de libertades hace alusión a lo que conocemos como programa de asistencia social: ayuda económica a grupos vulnerables, refugio y alimento para las personas en situación de calle, mecanismos *ad hoc* para ayudar a personas o grupos de personas en situación de pobreza.

## CAPÍTULO V

### EL ENFOQUE FENOMENOLÓGICO EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA.

#### 5.1 Primeras aproximaciones metodológicas.

El prolegómeno de la investigación con sentido se encuentra en la metodología. Por metodología entendemos al proceso sistematizado que da rigor a toda la investigación, le otorga sentido, orientación, dirección y sustento de carácter científico. Pero anterior a todo esto, aparece la metodología como la ubicación intelectual, política y ética desde donde el investigador se instala frente a la realidad para dar cuenta de ella de manera lógica y racional.

La metodología, en su momento intelectual, implica uso riguroso de la razón y echar mano del pensamiento crítico, entendido éste como la capacidad de leer más allá de la morfología y apariencia con que se muestran los fenómenos. El pensamiento crítico obliga a traspasar las formas del objeto para estudiar y explicar aquello que a primera vista no salta a cuadro. La agudeza con la que se observa al objeto, acompañada con lo que Freire llama 'creatividad epistemológica'<sup>70</sup> (Freire, 2009b) son instrumentos fundamentales para desmantelar a los fenómenos y buscar en ellos su forma primera, sus relaciones y sus componentes, su esencia como fenómeno. Marcos Santos, recuperando a Wolfgang Goethe, señala que 'sólo vemos lo que conocemos', es decir, para conocer la complejidad del objeto no es suficiente con echarle un vistazo ligero, es menester 'aprender a pensar bien' (Zemelman, 2005) para 'aprender a preguntarse bien' (Freire, 2006). En este sentido, se pueden distinguir tres notas significativas con respecto a la investigación social:

- Como proceso conformado por una serie de fases de actuación orientadas al descubrimiento, explicación y comprensión de la realidad del campo educativo o de uno de sus aspectos.

---

<sup>70</sup> Hugo Zemelman le llama 'voluntad de conocer'. Las dos orillan a la misma reflexión. Leer a la realidad no con el uso convencional del pensamiento, sino diluyendo las apariencias con las que se muestra el fenómeno social; para nuestro caso, pedagógico.

- Debe poseer rigurosidad metodológica que esté en consonancia con el campo social.
- Por último, deberá referirse a problemas concretos, precisos y específicos que estén inmersos en la realidad social.

En el marco de estas ideas, para abordar mi objeto de estudio el enfoque fenomenológico de Heidegger es el que orienta el proceso, sin embargo, aparecen como auxiliares el análisis de contenido y el método biográfico; de su uso, se hablará en los apartados correspondientes.

Este trabajo ha sufrido adelantos y retrocesos. El más profundo, pero a su vez el más valioso, fue que a niveles muy avanzados del sustento teórico, me vi en la necesidad ontológica de re-argumentar mis palabras y mis ideas respecto al tema de los Derechos Humanos. El proceso lo entendí como un imperativo de mi 'ser', pues no sólo me jugaba la obtención de un grado, sino estaba sobre la mesa un tema de mi profunda pasión, al cual había dado gran parte de mi tiempo y mis reflexiones vitales.

Re-configurar lo que ya había dado por sentado no fue tarea fácil. Viví la angustia de abandonar viejas creencias para ser suplantadas por nuevas, mudé de razón y de ideas, me sacudí de obsoletas tradiciones lo que me provocó una severa conmoción.

Como dice Eusebi Colomer (2005), la razón nunca es pura o absoluta, sino que siempre está históricamente condicionada por las creencias, las herencias educativas y culturales, los esquemas de pensamiento propios de la época en que el sujeto vive, por lo tanto, es primordial establecer un posicionamiento intelectual y crítico con la realidad que lo envuelve:

*Uno puede y debe preguntarse por qué cree lo que cree, por qué piensa como piensa, cuáles son los fundamentos, las razones de sus posiciones morales, pero no debe esperar una fundamentación última, es decir, concluyente, cuando menos en el plano racional. (Torralba, 2005:42)*

Reconstruir lo que había logrado, implicaba romper con esquemas de pensamiento, con mis formas de leer la realidad y a mí dentro de ella, sin

embargo, a pesar de los inevitables retrasos que esto podía significar, eran recapitulaciones necesarias para la investigación. Si narro el revuelo en la forma en que me fui ubicando no sólo racional, sino ontológica, ética y políticamente frente al problema es porque tiene mucho que ver con cuestiones metodológicas.

La metodología no es objetividad pura, ni certeza científica; al menos no lo es todo en el terreno de las ciencias sociales y humanas. La fenomenología ofrece enfoques de indagación a profundidad acerca del problema del cual no sólo queremos conocer para explicarlo, sino comprenderlo en sus dimensiones más profundas posibles.

A lo largo de este capítulo, se expondrán las herramientas y las técnicas que se utilizaron para acercarnos al problema, luego para interpretarlo y finalmente comprenderlo. La investigación me resultó toda una aventura intelectual y filosófica de la cual me siento muy complacido, fue recorrer veredas antes desconocidas para mí que me llenaron de fascinación. Me enfrenté a autores que no sólo brindaron apuntes valiosos para mi tesis, sino sus ideas se quedaron muy dentro de mí trastocando profundamente mi ser.

Aprendí a problematizar al ser humano y comprenderlo, ubicándome desde diferentes ángulos analíticos; en lo personal, se me hace un logro fabuloso que me ayuda significativamente en mi profesión docente. Con regularidad, los profesores, para reflexionar sobre su profesión, lo hacen desde parámetros técnicos y cognitivos, separando al ser humano del ser docente; esta ruptura, aunque se busque y desee siempre será imposible.

*El Dasein tiene, más bien, en virtud de un modo de ser que le es propio, la tendencia a comprender su ser desde aquel ente con el que esencial, constante e inmediatamente se relaciona en su comportamiento, vale decir, desde el mundo. (Heidegger, 1927:27)*

Lo que el docente vive dentro del aula trastoca sus vivencias fuera de ella, y viceversa, siendo en estas formas de estar en el mundo donde se va conformando el sentido de su existencia, objeto de estudio de la presente investigación. Debido a que la fenomenología no cuenta con técnicas exclusivas, es decir, tiene por

principio el no acotar el acceso al fenómeno a ciertos modos predestinados, se diseñaron algunos instrumentos que, por su propia naturaleza, permiten mostrar al objeto en sí mismo, desde sus propias contingencias y relaciones discursivas.

*El modo de acceso y de interpretación debe de ser escogido [...] de tal manera que este ente se pueda mostrar en sí mismo y desde sí mismo. Y esto quiere decir que el ente deberá mostrarse tal como es inmediata y regularmente en su cotidianidad media. En esta cotidianidad no deberán sacarse a la luz estructuras cualesquiera o accidentales, sino estructuras esenciales, que se mantengan en todo modo de ser del Dasein fáctico como determinantes de su ser. (Heidegger, 1927:27)*

Esta cita pone en claro la forma en que se investiga desde un enfoque fenomenológico. Heidegger dice que hay que evitar toda prescripción metodológica, para poner énfasis en las formas en que el fenómeno se muestra en sí mismo en determinada realidad. Lo que dicta la fenomenología es que se deje hablar, por decirlo así, al objeto, que no se le fuerce a que tome, o no, ciertos caminos o determinadas estructuras, se le debe permitir que se desenvuelva con soltura en su espacio cotidiano.

Para acceder al ser del ente hay que hacerlo desde el conocimiento de su existencia. La existencia está compuesta por los medios fácticos en que el ente está en el mundo, por tal motivo, si se aprende a interpretar la existencia del ente se llega al conocimiento de su ser. Para fines de esta investigación, que tiene por objeto de estudio la formación docente, para conocer el ser de los docentes se interpretaron sus prácticas profesionales, y se identificaron aquellas que se mantuvieron en todo modo de ser, lo que permitió construir categorías empíricas para explicar cómo es que construyen su ser y su sentido.

## 5.2 La fenomenología de Martín Heidegger.

*Destacar el ser del ente y explicar el ser mismo,  
es la tarea de la ontología.*

(Heidegger, 1927:37)

Poco se ha hablado, o más bien dicho casi nada acerca del docente y su formación desde la fenomenología. Leer a Heidegger por momentos me comprometió conmigo mismo y, por otros, fue terriblemente indescifrable. En esta investigación se encierra un esfuerzo profundo por interpretar la formación docente desde el enfoque fenomenológico heideggeriano; de las limitantes metodológicas soy consciente y me declaro responsable; sin embargo, encuentro en este enfoque grandes betas que ayudan a profundizar el estudio de la formación del docente, identificar elementos que desde otros enfoques quedan ocultos a centrar su atención en aspectos meramente cognitivos o sociales respecto al cómo es el proceso de formación de los profesores.

No es objetivo de este apartado un estudio riguroso sobre el pensamiento fenomenológico de Heidegger, si acaso, es trabajar de manera sucinta los principales postulados teóricos y metodológicos para justificar su uso en la tesis.

No se pretende un recorrido histórico acerca de la evolución de esta corriente metodológica, tampoco de sus principales exponentes, sino subrayar la utilidad y relevancia del mismo para abordar problemas del mundo de lo educativo en un contexto en donde las lógicas de poder y las tendencias mercantilistas configuran a la escuela, a la educación y al Hombre bajo paradigmas que ignoran cuestionamientos tales como: ¿Qué elementos se involucran en la formación del Hombre en la actualidad?, ¿Hacia dónde va la educación – y la humanidad con ella – en momentos de guerra, de exclusión, de violencia como los de ahora? Preguntas de esta índole son las que incumben a la pedagogía, interrogantes que deben ser respondidas a la brevedad por quienes estamos inmersos en el campo de la educación.

En este sentido, la comprensión, más que la explicación es el propósito de esta investigación, ya que la persona...

*...no puede ser tratada científicamente en la misma forma en que se trata al ser biológico. El naturalismo ignora que las personas son constituidas y moldeadas por la cultura, el lenguaje y las comunidades en las cuales viven. El naturalismo no permite comprender ni conocer a los seres humanos como persona porque la persona que existe sólo en autointerpretación no puede ser entendida por una ciencia que aspira sólo a la neutralidad. Los métodos científicos de las ciencias naturales dicen 'cómo' funcionan los objetos no lo que los objetos 'son'. (Castillo, s/a:2)*

La formación docente abordada desde la fenomenología, significa entender a los profesores como:

- Seres humanos que tienen y construyen mundo. Estar en el mundo es existir, involucrarse, comprometerse. “Habitar o vivir en el mundo es la forma básica de ‘ser en el mundo’ del ser humano. El mundo está constituido y es constitutivo del ser [...] El mundo es el todo en el cual los seres humanos se hallan ‘inmersos en y rodeados por’.” (Castillo, s/a:2) Este mundo es un conjunto de relaciones y realidades subjetivas de los agentes sociales que se dan en un marco dialéctico y dinámico mediado por la cultura y el lenguaje. Estos dotan a los profesores de movimiento, de prospección y de interpretación en, con y desde el mundo que colectivamente se diseña continuamente para habitar en él. Los ‘soportes’ (Freire, 2009b) que los docentes construyen para ‘ser presencia en el mundo’ (Freire, 2009b) no son atemporales ni universales, están condicionados tanto por las coyunturas o rupturas exógenas como por el tiempo y el momento histórico particular de los sujetos.
- Personas para quienes las cosas tienen significado y dotan de sentido. La vida cotidiana torna sentido en cuanto que es evaluada cualitativamente por el sujeto quien es el que le imprime ‘valor’ y ‘razón de ser’ a la realidad que está viviendo. Las prácticas sociales de los sujetos obedecen a un sentido particular que el mismo actor imprime a cada una de sus acciones. Lo interesante es saber si la acción del sujeto está condicionada por un

sentido 'real' o es una apariencia que oculta la verdadera esencia y, por lo tanto, sentido de la acción. Respecto a esto, los tipos ideales que de Weber pueden ser de gran ayuda para identificar qué fin persigue la acción del sujeto. Pero la fenomenología no se contenta con ubicar el sentido de la acción, más su objetivo es captar la complejidad del ser para alcanzar su comprensión. En otras palabras, aterrizándolo al tema de la tesis, con la fenomenología no se pretende explicar el sentido de las acciones de los profesores, sino el sentido del ser docentes que cada profesor ha construido a lo largo de su vida profesional.

- Personas auto interpretativas. Los sujetos no pasan de largo por la vida, cotidianamente están leyendo su realidad. Se toman decisiones una vez que se han hecho las lecturas acerca de la realidad. La presencia del sujeto en el mundo le permite enjuiciar a-priori su entorno, motivado luego a tomar posturas frente al mundo.

Heidegger sostiene, en 'Ser y tiempo' (1927), que aunque todos sabemos del ser, se ignora el sentido del mismo, por lo que es necesario regresar a la pregunta por el 'sentido del ser', puesto que en tiempos contemporáneos estas reflexiones se han borrado del pensamiento de los Hombres. La ausencia de estas interrogantes no es característica de nuestros tiempos, sino que es producto de viejos dogmas filosóficos los cuales afirman que, debido a la universalidad del ser, este no puede ser definido.

Heidegger va a reconocer tres prejuicios acerca del ser: como el concepto más universal, como concepto indefinible y como concepto evidente de sí mismo. Él mismo acepta la validez de estos prejuicios, concede obviedad al ser, sin embargo, la pregunta por el sentido del ser no queda resuelta, por lo que sigue prevaleciendo su pertinencia. Pero a pesar de la obviedad del ser, este sigue siendo el concepto más oscuro, de ahí la importancia de regresar una y otra vez a la pregunta por su sentido. En palabras del autor:

*Sobre la base de los comienzos griegos de la i-nterpretación del ser, llegó a constituirse un dogma que no sólo declara superflua la pregunta por el sentido del ser, sino que, además, ratifica y legitima su omisión. Se dice: el concepto de 'ser' es el más universal [...] Como tal, opone todo intento de definición. (Heidegger, 2011: 13)*

Sobre la base de esta afirmación, está el hecho de que el ser, a pesar de que es pre-comprendido no se cuestiona, no se pone bajo el escudriño de la interrogación crítica. Regresar a la pregunta por el ser es volver a la génesis del ser-humano, no sólo como ente que ocupa un lugar en el espacio, sino como ser que existe y que construye su presencia en el mundo. Merlau define a la fenomenología como...

*...el estudio de las esencias [...] Pero la fenomenología es asimismo una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia y no cree que pueda comprenderse al hombre y al mundo más que a partir de su facticidad. (Merlau 1975:7)*

Para Heidegger, es la *ciencia de los fenómenos*, entendiendo por fenómeno aquello que se muestra, lo que se hace patente y visible en sí mismo.

*Como significación de la expresión "fenómeno" debe retenerse, pues, la siguiente: lo-que-se-muestra-en-sí-mismo, lo patente. Los fenómenos, son entonces la totalidad de lo que yace a la luz del día o que puede ser sacado a la luz del día, lo que alguna vez los griegos identificaron, pura y simplemente, con los entes. (Heidegger, 1927:38)*

El ente puede mostrarse de diferentes formas de acuerdo a las maneras en que se acceda él. El ente que se muestra, manifiesta algo de lo que es, mas no su ser en sí, siendo que en ocasiones, se muestre como algo que no es. En este sentido, la fenomenología va tras el descubrimiento del verdadero ser de los entes, pero para lograrlo tiene que cederles la palabra, la libertad para que sean en su medio, de manera natural y sin manipulaciones: "...hacer ver desde sí mismo aquello que se

muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo. Este es el sentido formal de la investigación que se autodenomina fenomenológica.” (Heidegger, 1927:44)

La fenomenología, concluye el autor, deja en evidencia lo que constituye el tema de la ontología: el ser; por lo que la ontología sólo es posible como fenomenología. Este enfoque busca captar al ser que disimuladamente se manifiesta en las formas en que se muestra el ente. Cuando el ser es a tal grado encubierto, toda pregunta acerca de él y su sentido queda enmudecida.

Lo que se pretendió en la tesis al utilizar el enfoque fenomenológico para estudiar la formación docente, fue ir más allá de identificar el sentido y significado con el que dotan los profesores a sus prácticas educativas; más bien, obedece a un interés de profundo carácter ontológico, esto quiere decir, que se interpretaron las prácticas docentes, entendiendo a estas como formas de estar en el mundo de los profesores, para descubrir qué sentido le dan a su ser docente y cómo es que lo construyen.

Esto no es una tarea fácil, más bien ambiciosa, en el entendido de que la formación docente no se ha abordado desde la ontología. Preguntarse por el ser docente es preguntarse por algo que es pre-comprendido, que se sabe de él con antelación a la pregunta, pero que al preguntar sobre su sentido la intención de voltear la mirada hacia el ser se resignifica. Pero recuperar la pregunta por el sentido del ser docente no es lo verdaderamente complicado, sino lograr sacarlo a la luz para explicarlo y convertirlo en tema de investigación. Explicar al ser “...resulta más difícil que el logro de un conocimiento empírico-objetivo, el cual está en dirección de nuestra postura natural y espontánea frente al mundo y que siempre puede remitirse a unos datos visibles y palpables.” (Coreth, 2007:32)

*El ser del hombre muestra constantemente nuevas profundidades y misterios que provocan a su vez nuevas preguntas. De ahí que las preguntas de la humanidad jamás queden reducidas al silencio. El interrogatorio no puede cesar en tanto existe el pensamiento humano que de continuo pregunta e investiga. (Coreth, 2007:32)*

La pregunta que interroga al ser, no se contenta con la descripción de los fenómenos o entes en términos Heideggerianos, dicha pregunta requiere de formas peculiares para captar al ser. En la pregunta por el ser el interrogado va a ser el ente, pero se le debe preguntar de tal manera que responda sin el intermedio de las falsedades, pero a su vez, que sean accesibles tales como son en sí mismos. (Heidegger, 2012) De estas sugerencias metodológicas que muy bien plantea el filósofo alemán, se desprende la idea prioritaria de que el acercamiento al ser no puede ser de otra manera que no sea a través de la existencia del ente, sin embargo, dicho acercamiento tendrá que acotarse a interpretar las manifestaciones del ente en su ambiente más natural, inmediato y cotidiano.

Varios métodos de las ciencias duras utilizan una lógica metodológica distinta a la que plantea el enfoque fenomenológico al hacer investigación: usan el experimento para contrastar la teoría con la realidad empírica. Esto significa, muchas veces, que se manipula al ente para obtener resultados esperados. Este tipo de prácticas en la construcción de conocimiento son comunes en las disciplinas científicas duras y exactas. Estas maneras de hacer ciencia han tomado un lugar importante en el quehacer científico social, logrando que varias ciencias sociales hayan mutado no sólo sus procedimientos metodológicos, sino sobre todo, sus principios teleológicos.

Lo que ofrece la fenomenología, es redescubrir a las “ciencias ópticas” (Heidegger, 2012:21) no desde sus aportaciones prácticas al mundo concreto, sino desde su “preeminencia ontológica” tal como la denomina Heidegger. La pregunta que interroga por el ser, mueve al entendimiento hacia el horizonte filosófico de que no es suficiente con escudriñar al ente y explicarlo en cuanto a tal desde sus formas de ‘ser y estar ahí’, sino rescatar el ‘ser’ que lo funda, lo determina y que antecede a todas sus condiciones ópticas.

*Toda ontología, por rico que sea y bien remachado que esté el sistema de categorías de que disponga – toda ciencia óptica –, resulta en el fondo ciega y una desviación de su mira más peculiar, si antes no ha aclarado*

*suficientemente el sentido del ser, por no haber concebido el aclararlo como su problema fundamental. (Heidegger, 2012:21)*

Así como Heidegger busca restaurar la preeminencia ontológica de las ciencias, lo mismo tendrá que suceder en los temas y sujetos que se han forjado como objetos de estudio de las mismas. Desde los postulados positivistas de la psicología, sociología y ciencias de la educación, por mencionar las disciplinas que más han injerido en el estudio del tema, se han establecido parámetros para explicar el fenómeno de la formación docente poniendo el dedo en el renglón en elementos de orden conductual, cognitivo, social y productivo, ignorando el ser que antecede y funda a toda actividad docente. Los instrumentos que se diseñaron para preguntar acerca del ser docente se describen a continuación.

### **5.3 Procedimiento metodológico.**

De acuerdo a Gregorio Rodríguez (1999), existen cuatro fases en la investigación social. La primera es la preparatoria, siendo esta la fase inicial donde se involucra el posicionamiento del investigador frente al problema, así como la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores. La segunda fase la denomina de trabajo de campo o también se le puede denominar el momento empírico de la investigación. Aquí, se aplican los instrumentos diseñados en la primera etapa con el objetivo de recabar la mayor cantidad de información, misma que será analizada e interpretada en las fases siguientes. A la tercera fase le da el nombre de analítica, en donde se sistematiza la información obtenida en la fase anterior, con el objetivo de construir categorías que expliquen al objeto de estudio. Por último, está la fase informativa, que tal como su nombre lo indica, es el proceso con el que culmina la investigación al difundir y presentar de forma escrita los resultados.

En los siguientes puntos, se enumeran las etapas y los instrumentos que se diseñaron para llevar a cabo esta investigación.

Primera. Haciendo uso del análisis de contenido, se estableció una revisión de los programas de estudio de las asignaturas que pertenecen al área de derechos humanos. La intención no es otra más que identificar las corrientes filosóficas y teóricas que predominan acerca de los mismos en la FCPYS de la UNAM.

Segunda. Recurriendo al método biográfico, se interpretaron dos textos: los currículos vitae y la historia de vida profesional de los profesores del área de derechos humanos. Aquí se buscó que el docente se narrara a sí mismo recuperando sus experiencias que lo motivaron a ser profesor.

Tercera. Se aplicó la entrevista semi-estructurada, con ella, se buscó recuperar los fundamentos subjetivos que el propio profesor manifiesta a través de su narrativa. La entrevista permitió profundizar en aspectos que ya habían aparecido en la historia de vida facilitando mayor intimidad en la pregunta por el ser.

Cuarta. A través de la observación no participante se realizó el análisis e interpretación de las prácticas docentes dentro del salón de clases. Lo que se intentó en esta etapa fue captar el estar ahí de los profesores en el aula, para luego triangular con la información obtenida en los instrumentos anteriores e identificar aquellas prácticas y narrativas recurrentes.

### 5.3.1 PRIMERA ETAPA: EL ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS MATERIAS DEL ÁREA DE DERECHOS HUMANOS DE LA FCPYS DE LA UNAM.

En esta investigación se entenderá al análisis de contenido como “...la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. (Krippendorff, 1980 cit. en Porta y Silva, s/a: 1) Para Janis, el análisis de contenido...

*...depende únicamente de los juicios de un analista de grupo de analistas en relación a ciertas categorías. Dichos juicios pueden variar, teóricamente desde las discriminaciones de la percepción hasta las más puras conjeturas. También debe basarse la técnica [...] en que los juicios del*

*analista se tomen como el informe de un observador científico.* (Janis, cit. en Berelson, s/a: 37-38)

Se revisaron los programas de estudio de las asignaturas del área de Derechos Humanos.<sup>71</sup> Esta primera etapa tuvo como objetivo de identificar las posturas teóricas y filosóficas que predominan en los programas de las asignaturas del área.<sup>72</sup> Un programa de estudios puede definirse como el documento donde se mencionan, de manera explícita, el conjunto de contenidos escolares que se van a desarrollar durante cierto nivel en un tiempo determinado y acceder a ellos, "...puede informar el proyecto educativo que adopta la institución", (Díaz, 1995b cit. en Barrón, 2002:73)

El análisis de los programas escolares permitió identificar cuáles son las tendencias teórico-filosóficas que predominan en las asignaturas que forman parte del área de Derechos Humanos, siendo un importante punto de referencia respecto a la concepción, enseñanza y comprensión de los mismos. Se considera de relevancia reconocer a "...los contenidos escolares como una construcción social que refleja una visión históricamente determinada de la cultura y de la función social de la educación." (Barrón, 2002:13)

Los valores que orientan la evolución de los Derechos Humanos buscan su trascendencia por medio de la educación formal. Es así, que a través del 'currículum', los Derechos Humanos encuentran una forma para poder consumir su propia transformación y concatenación a resignificarse de acuerdo al momento histórico, político, social y cultural que atraviesa la sociedad. Hay que reconocer que el concepto de 'currículum' es blanco de múltiples debates, tensiones, tipificaciones y categorizaciones teóricas. Para fines de la presente investigación se entiende como,

---

<sup>71</sup> Ver anexo 1.

<sup>72</sup> De cada una de las carreras que se enseñan en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, a decir: Sociología, Ciencias de la comunicación, Ciencias políticas, Administración pública y Relaciones internacionales. Entiéndase por programa escolar al documento oficial donde se expone "...el conjunto de contenidos a desarrollar en un determinado nivel." (Zabalza, 1987 cit. en Barrón, 2002:73)

*...portador de una síntesis cultural que impone una huella de identidad en dos planos: en el plano de los conocimientos, creencias, formas de intervención y actitudes que prevalecen entre los grupos hegemónicos de una comunidad académica y se socializan gracias a un currículum; pero también, en el plano de lo psíquico institucional, es decir, se forman sujetos pertenecientes a una comunidad, de acuerdo a cómo internalizan vínculos relacionales, estando de por medio las posiciones de poder o hegemónicas presentes en una institución. (Oikión, "Currículum, existencia institucional y cambio" en Plazola y Rautenberg, 2009:215)*

El establecer un breve análisis curricular, permitió identificar cuál es la situación de los Derechos Humanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y hacia dónde se dirige su enseñanza y comprensión, pero sobre todo, cuál es la lógica respecto al tema que desde la universidad permea al sentido y al ser de los docentes.

Uno de los supuestos con los que partimos es que, las entidades de educación superior, se constituyen como unidades culturales independientes arraigadas fuertemente al proyecto educativo que se jerarquiza en determinado momento histórico, siendo que desde éstos imperativos se establecen los programas y planes de estudio, así como su 'sentido formativo' que alcanza tanto a estudiantes como docentes. (Barrón, 2002).

Edgardo Oikión (2009) entiende al currículo como el 'ser institucional', mismo que se objetiva en los programas escolares, y adentrarnos en ellos, es para buscar la respuesta a la pregunta del sentido del ser de la institución, pues ahí se gesta el sentido formativo que promueve la FCPyS y que atraviesa invariablemente la formación y práctica de los profesores. En palabras del autor:

*...el currículum puede ser considerado como un 'ser institucional', ya que en él se expresan las representaciones, creencias y visiones presentes en la subjetividad institucional [...]. Se considera que todo currículum guarda una estrecha relación con la institución la que emerge y opera. Se puede decir que se da una relación dialéctica entre ellos, ya que ambos ejercen*

*influencia entre sí. En esta vía, el currículum como 'ser institucional' recibe una importante influencia de la institución, a la vez que el currículum orienta y encauza en los sujetos, las formas institucionales. (Oikiri6n, 2009: 218-219)*

El an6lisis de los programas escolares de las asignaturas del 6rea de Derechos Humanos, tuvo por indicadores los siguientes elementos:

- a. Tendencias; es decir, si prevalece sobre otras alguna corriente te6rica acerca de los derechos humanos. Este rastreo se hizo identificando los conceptos fundamentales en cada programa en torno a los derechos humanos.
- b. Intenciones. El objetivo de ense1ar derechos humanos en la FCPyS es que tanto profesores como estudiantes generen conciencia acerca de la importancia de promover, preservar y garantizar sus propios derechos. En este entendido, su ense1anza no puede quedarse s6lo en procesos cognitivos, sino alcanzar niveles de comprensi6n, reflexi6n y transformaci6n de las pr6cticas culturales. En este punto, el an6lisis se dirige a los objetivos generales y particulares de cada asignatura. Lo que se hizo fue determinar cu6l es la tendencia y cu6l es el ideal de hombre que se desea formar en materia de derechos humanos.
- c. Vigencia. Se refiere a la actualidad de los contenidos program6ticos y su relaci6n "...con sus fundamentos y los avances cient6ficos y tecnol6gicos de las disciplinas que lo sustentan, as6 como el reconocimiento de los cambios sociales y econ6micos asociados a las pr6cticas profesionales." (Barr6n, 2002:75). La interrogante que orient6 fue: 6Las asignaturas brindan los suficientes elementos te6rico-pr6cticos para abordar y dar soluci6n a las problem6ticas que enfrentan los derechos humanos en M6xico en la actualidad?
- d. Cobertura: Hacen referencia "...a la visi6n amplia de los contenidos disciplinarios en funci6n del perfil propuesto". (Barr6n, 2002:75) Atiende a la pregunta: 6Los contenidos abracan la diversidad de sectores poblacionales que viven bajo la constante amenaza de ser vulnerados en sus derechos humanos?

- e. Por último, analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se sugieren para cada asignatura. Se busca responder si se recuperan la subjetividad y la dignidad del estudiante en la enseñanza de los derechos humanos, sobre todo, si se promueve la pregunta por el 'ser'.

### 5.3.2 SEGUNDA ETAPA. LAS APORTACIONES METODOLÓGICAS DESDE EL MÉTODO BIOGRÁFICO.

*...el método o camino al Ser no es como una carretera o vía férrea  
puesta allí en espera de ser recorrida: la vida es su propio  
punto de partida, su punto de llegada y su camino.*  
(Cruz, 1994:106)

Debido a que la fenomenología de Heidegger no plantea un método específico ni técnicas o instrumentos exclusivos del mismo, se recurrió al método biográfico, puesto que posee una serie de elementos que ayudaron a que los medios que se utilizaron para preguntar acerca del ser tuvieran claridad y mayores niveles de profundidad en la recuperación de la narrativa de los sujetos. En palabras de Jesús Escamilla y Alberto Rodríguez, el método biográfico es sensible, ya que permite...

*...captar la complejidad y riqueza de la subjetividad humana en sus propios contextos socio-culturales [...] permite indagar el testimonio subjetivo de una persona; es decir, de los acontecimientos que vivió y de las apreciaciones y valoraciones que expresa de su existencia. (Escamilla y Rodríguez, 2010: 11)*

Más adelante amplían:

*El método biográfico [...] implica el rescatar al sujeto en una dimensión sociocultural desde su discurso; es decir, tiene la posibilidad de devolverle la palabra, la cual se encuentra cargada de sentido, ya que manifiesta sus*

*representaciones sociales sobre la vida. Un punto de partida fundamental para comprender el método biográfico es que la vida puede ser captada y representada en un texto. (Escamilla y Rodríguez, 2010:13)*

El entrelace entre el método biográfico y la fenomenología de Heidegger se encuentra en que, a través del primero, es el Hombre quien se muestra a sí mismo a través de la palabra escrita, da cuenta de su ser desde sus propias posibilidades de expresión. Por medio del método biográfico se recupera la historia del sujeto a cerca de lo que ha vivido, de las pausas y revaloraciones a lo largo de su vida. Apoyarme en este método fue para dar lugar a las "...versiones subjetivas de la propia vida como es narrada, recordada o pensada..." (Habermas, "Getting a life: the emergence of the life story in adolescence" cit. en Roth, 2009: 48) por los propios profesores. El profesor enfrentado al ejercicio de repensar-se al momento de escribir su historia profesional de vida, lo ubica, aunque sea por unos minutos, frente a sí, despertando en él una serie de inquietudes que deposita en el papel, mismas que encierran alto valor subjetivo.

*Sabe que parte de su tiempo ya ha transcurrido y se cuestiona qué hacer con el lapso de tiempo que le queda por vivir. Él refleja en sus relatos, vivencias, logros, obstáculos, anhelos, las características de las relaciones que han venido repitiendo, las consecuencias positivas o negativas de su elección [...] en ocasiones, busca encontrar una nueva identidad. Enfrenta momentos de crisis que son precipitados por circunstancias sociales, culturales, económicas y personales, mismos que plasma en las narrativas cotidianas que hace de sí mismo a otros. (Roth, "El hombre se conoce contándose", en Barabtarlo, 2009:50)*

La cercanía con la fenomenología en este sentido es muy estrecha, pues el Hombre es y se constituye en la historia, mas no fuera de ella. Así lo expresa otro autor:

*La existencia de cada individuo está condicionada y definida por unas magnitudes y fuerzas que desde el pasado influyen en el presente, creando*

*unas situaciones en las que nos hallamos emplazados y que siguen marcando nuestra propia existencia, la limitación que se le impone así a cada individuo, y que hace que se encuentre en un determinado punto y momento de la ancha y larga corriente histórica, es esencial al hombre.* (Coreth, 2007:1997)

Entendiendo que la persona tiene determinadas nociones de sí mismo, y, por ende, ciertos niveles de comprensión de su ser, el método biográfico rescata desde el habla de la persona (Dasein) su ser y estar en el mundo, su sentir, su visión de las cosas y su lectura de la realidad, la cual constantemente interpreta y a la que dota de una significación particular.

*El Dasein no es tan sólo un ente que se presenta entre otros entes [...] La constitución de ser del Dasein implica entonces que el Dasein tiene en su ser una relación de ser con su ser. Y esto significa, a su vez, que el Dasein se comprende en su ser de alguna manera y con algún grado de explicitud.* (Heidegger, 2011: 22)

Si con estas palabras abordamos la cuestión de la formación docente, el recuperar la narrativa del profesor mediante el método biográfico toma relevancia, puesto que se abre la posibilidad a que el docente se interprete desde su propia historicidad y sea él mismo quien diga qué experiencias lo han movido a la docencia, qué circunstancias de vida han trastocado su nociones sobre la enseñanza y la educación, en otras palabras, sea una aproximación al autoconocimiento de su ser como docente. (García, “La autobiografía y la intencionalidad”, en: Barabtarlo, 2009).

Es a través de la propia narrativa donde el sujeto se entiende a sí mismo y retorna a la memoria ignorada, que por determinadas circunstancias de la vida parecen haber sido borradas de su mente, dirá Heidegger, llega a estar tan oculto el ser, que se olvida la preguntar a cerca de él y su sentido. El ejercicio voluntario de mostrarse a sí mismo, como el personaje principal de su historia, recupera

recuerdos, 'actualiza su memoria'<sup>73</sup> (García, "La autobiografía y la intencionalidad", en: Barabtarlo, 2009) y su ser para dar cuenta de sí mismo y de su propia existencia.

i) El Curriculum vitae.

Los profesores llenaron un formato denominado curriculum vitae<sup>74</sup>, donde se les pidió incluyeran la siguiente información:

1. Formación profesional de origen: Estudios de licenciatura e institución donde los cursó.
2. Formación profesional subsecuente: Estudios de posgrado e institución donde los cursó.
3. Actualización docente en el área de derecho humanos: Cursos, seminarios, diplomados, conferencias, etc.
4. Trayectoria docente: antigüedad como docente a nivel superior y antigüedad docente en derechos humanos.
5. Publicaciones: artículos para revistas impresas y/o digitales, capítulos para libros, etc., vinculadas a los derechos humanos.
6. Asesorías de tesis vinculadas a los derechos humanos.

Al momento de redactar la formación profesional, los profesores no sólo dan constancia de su preparación y experiencia académica, muestran, deliberadamente, la noción que tienen de sí mismos como personas y como docentes, en otras palabras, de acuerdo a Brunner y Weisser, el curriculum vitae se convierte en "...un informe narrativo conceptualmente formulado de lo que ha sido una vida [...] es un texto abierto a diferentes interpretaciones." (Brunner y Weisser, "La invención del yo: la autobiografía y sus formas" cit. en Escamilla, 2004:218) Entonces, hay que entender al curriculum vitae como un texto en donde

---

<sup>73</sup> Esta idea también es trabajada por George Steiner (2007) en su libro *Lecciones de los maestros*. Argumenta que la memoria es la mejor pedagogía que el hombre puede tener. El querer eliminar la memoria de la educación escolar, para el autor es un crimen que no debemos permitir.

<sup>74</sup> Ver anexo 2.

el sujeto pone de manifiesto su subjetividad y sus expectativas de vida, donde de una manera arbitraria imprime un sentido propio acerca de su profesión y su existencia.

*Es decir, a través del currículum vitae se objetiva la subjetividad humana, académica y laboral de su autor, la cual se cristaliza en parámetros espacio-temporales que constituyen las coordenadas desde donde él reconstruye su experiencia de desarrollo profesional, lo que le posibilita ubicarse como un hombre de su época. Es una seguridad de estar en lo histórico. (Escamilla, 2004:219)*

Más adelante, el mismo autor sostiene que...

*La experiencia narrada en el currículum vitae es muestra de una serie de relaciones sociales dentro de la realidad cotidiana del autor con otros sujetos y con otras instituciones de la estructura social, por lo que este texto narrativo encierra elementos subjetivos de quien lo escribe que no se manifiestan en su estructuración, pero que están latentes dándole una significación a la totalidad de su vida. (Escamilla, 2004:220)*

Bajo el mismo orden de ideas, el currículum vitae adquiere sentido y legitimidad por su carácter histórico, pues es a través de él como el autor se interpreta a sí mismo<sup>75</sup> dentro de una época específica. La historicidad será el entrecruce con la fenomenología. Los profesores, a través del currículum, se muestran tal como desean ser vistos por los otros, pero en ese mostrarse puede o no haber manifestación del ser, por lo que se requirió de estrategias complementarias para develar aquello que subyace en el currículum vitae, pero que permanece oculto.

ii) El acercamiento al 'ser docente' desde la historia profesional de vida.

---

<sup>75</sup> Frente a la experiencia de redactar un currículum vitae, los profesores no sólo se interpretan sino se construye 'identificaciones' como ser particular frente a los otros desde un momento histórico preciso. Es decir, en el currículum vitae entra en juego también la construcción de identidades personales y profesionales.

Esta actividad consistió en que los profesores redactaran un texto de formato libre donde expusieran aquellas experiencias de vida que les movieron al mundo de la docencia.<sup>76</sup> La historia profesional de vida tiene por objetivo acercarnos a la persona "...desde una visión subjetiva, intersubjetiva y relacional en donde cada suceso tiene su significado particular en la vida de cada ser humano." (Roth, "El hombre se conoce contándose", en Barabtarlo, 2009:47)

Partiendo de esta tesis, se entiende "...que quien escribe su historia de vida, está aventurándose en la búsqueda de su conciencia consciente..." (García, "La autobiografía y la intencionalidad", en: Barabtarlo, 2009:58), pero esta búsqueda no solo la emprende quien escribe, sino también quien investiga y cuyo cometido es el constante cuestionarse acerca del ser y su sentido de los sujetos que tiene frente a él. La historia de vida profesional como método, implica que el investigador se abra a lo que el profesor tiene que decir acerca de él a través del texto. En este sentido, la palabra escrita es depositaria del habla de los profesores, que a su vez está cargada de sentido, de aspiraciones, de horizontes y trayectos de vida, de ahí la importancia de recuperarlos en la constante búsqueda de la pregunta por el sentido del ser.

Los textos que los profesores entregaron, muestran una singular particularidad. Parten de escribir datos generales como nombre, años de impartir clases a nivel superior, y en la medida en que van profundizando y revalorando su devenir profesional llegan al siguiente punto: reconocen que al narrarse se re-descubrieron, puesto que al traer al presente sus vivencias del pasado su proyección hacia el futuro se trastoca, y entonces recuperan la conciencia de su existencia, de su ser y estar en el mundo, así como su finitud e incompletud como docentes.

*Si el ser debe concebirse a partir del tiempo, y si los diferentes modos y derivados del ser sólo se vuelven efectivamente comprensibles en sus modificaciones y derivaciones cuando se los considera desde la*

---

<sup>76</sup> Ver anexo 3.

*perspectiva del tiempo, entonces quiere decir que el ser mismo – y no sólo el ente en cuanto está en el tiempo – se ha hecho visible en su carácter temporal. (Heidegger, 1927:29)*

Para Sergio García, de alguna manera, a diario nos contamos lo que somos y a través de los relatos verbales vamos construyendo nuestra identidad, lo que hacemos y lo que somos en el mundo, pero al hacerlo como ejercicio metodológico “...pasamos del fragmento a la integración de los fragmentos a una narración integral. (García, “La autobiografía y la intencionalidad”, en Barabtarlo, 2009:60). Esto último, recuperar la narración como un acontecer de una vida completa es lo fundamental en el trabajo investigativo. Los fragmentos de vida de un sujeto son partes de un todo humano que en determinados espacios y tiempos es de determinadas formas, las cuales se adoptan de acuerdo al contexto y las posibilidades de existencia. Al respecto, el mismo autor escribe:

*En nuestro cuerpo están las marcas del devenir. Son huella que nos indican los cortes del pasado. Son la conciencia de los que somos, cuando contamos con una narración continuada de lo que somos y permanentemente la seguimos narrando, aparece una identidad fuerte; una identidad que se sabe en un estar siendo, como conciencia de lo que somos o nos contamos que somos. (García, “La autobiografía y la intencionalidad”, en Barabtarlo, 2009:60).*

Cada persona, cuando escribe, apela a su propia subjetividad, y en ella se encuentran trazos no sólo de una historia de vida personal, sino colectiva, siendo, en este sentido, portadora de una forma de ser de grupo, de una época y una generación. Así, no hay firmas últimas ni concluyentes, sólo líneas que se entrecruzan entre sí para la pervivencia de sentidos, de significados, de interpretaciones.

*Es posible identificar la firma del sujeto, su huella, en los pliegues y laberintos de una identidad hecha cuerpo. Pero también es posible*

*identificar al autor en la traza de su escritura, ahí donde el papel hace de piel y admite el registro de lo propio. (Skliar y Frigerio, 2006:7)*

### 5.3.3 TERCERA ETAPA.

#### LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA.

*Lo propiamente interrogado por le sentido del ser es el ente que tiene el carácter del Dasein.*  
(Heidegger, 1927:50)

Uno de los fines principales de la investigación educativa es explicar el fenómeno desde dentro, es decir, desde sus elementos y actores que lo conforman. Para ello es necesario que el investigador acceda a la realidad concreta que quiere investigar, para tal cometido, la elección de técnicas no es momento de poca importancia, sino todo lo contrario, de esto depende que se tenga éxito en el objetivo que se busca.

En este sentido, la entrevista se posiciona como una técnica de suma relevancia en el contexto de las ciencias sociales debido a que...“...se ubica en el plano de la interacción entre individuos cuyas intenciones y símbolos están muchas veces ocultos y donde su empleo permite descubrirlos.” (Vela, “Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa”, en Tarrés, 2004:67).

Por entrevista se entiende “...al mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información, y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta el proceso.” (Vela, “Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa”, en Tarrés, 2004:66)

Kahn y Cannell (1977) la definen como una “...situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sus anticipaciones e intenciones futuras.” (cit. en Tarrés,

2004:66), siendo que la importancia de la entrevista radique principalmente en que...

*...proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para los análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades. (Vela, "Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa", en Tarrés, 2004:68)*

Para la redacción del guión de la entrevista<sup>77</sup> no se establecieron ejes predeterminados, sino que se elaboraron en función de ciertos aspectos específicos identificados como relevantes dentro de la historia profesional de vida de los profesores y que se consideraba pertinente alcanzar otros niveles de profundidad. A continuación el siguiente ejemplo.

*...cursé mi bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan y considero que ahí nació mi interés académico por conocer y defender los Derechos Humanos, pues muchos de mis profesores eran exiliados de diferentes partes de Latinoamérica, especialmente eran Chilenos, Salvadoreños, Argentinos, Nicaragüenses, Guatemaltecos y Uruguayos [...] la guerra sucia en Centroamérica y América del Sur era muy fuerte y muchos profesionales, desde su trinchera, platicaban su experiencia y hacían labor para que eso terminara [...] mis profesores nos platicaban de los horrores que habían vivido y por los que tuvieron que salir de la patria, protegiéndose y protegiendo a su familia. (Sujeto 1, Historia de vida profesional)*

Después de estas líneas da un salto a su formación como estudiante de licenciatura en la FCPyS de la UNAM, por lo que se queda un espacio abierto y es

---

<sup>77</sup> Ver anexo 4.

posible entonces la siguiente pregunta: “Me gustaría profundizar sobre la herencia que dejaron en usted dichos personajes, sobre todo, en qué medida determinaron o no su orientación hacia la docencia”. Un ejemplo más:

*...junto con mi compañera de toda la vida, la hoy doctora Fabiola Escárzaga, nos lanzamos a la aventura de recorrer Latinoamérica, seguros ya de convertir a la región en nuestro objeto de estudio y motivo vital para nuestra actividad profesional. (Sujeto 2, Historia profesional de vida)*

Ante la inquietud de esta declaración surgió la pregunta: “Me gustaría que ahondara más en sus experiencias durante su viaje por América Latina y si estas, atravesaron y de qué manera, su forma de entender y ejercer la docencia.” Heidegger afirma que al ser hay que preguntársele desde las ubicaciones que el ser mismo nos revela, así, la historia de vida nos mostró las diferentes ubicaciones existenciales del profesor, y la entrevista preguntaba sobre las revelaciones puestas en escenas, sin imponer o inventar categorías a-priori o dictadas por la obviedad de la circunstancias. Aquí mismo radica el valor de la entrevista en la pregunta por el ser y su sentido. Otro profesor escribió lo siguiente:

*...yo nunca me imaginé siendo profesor, pero las cosas cambian o uno cambia conforme las cosas van pasando [...] No sé si siga siendo profesor toda mi vida, no es algo que no me agrada pero tampoco es algo en donde me esté viendo por siempre. (Sujeto 8, Historia profesional de vida)*

En su texto hace explícito que hay acontecimientos que lo hicieron pensar en ejercer la docencia, sin embargo, estos no son relatados en el texto que me escribió. Esta omisión tuve que contemplarla para incluirla en la entrevista que le realicé días después. La manera en que se estructuraron las entrevistas es similar en cada uno de los casos. Sobre los hallazgos se hablará más adelante.

#### 5.3.4 CUARTA ETAPA. EL PAPEL DE LA OBSERVACIÓN EN EL ENFOQUE FENOMENOLÓGICO.

*El ser no lo sabemos por conceptos ni representaciones del Ser: lo sabemos siendo...*  
(Cruz, 1994:105)

La observación, dentro del campo de la investigación social se define de la siguiente manera.

*Es el proceso de contemplar sistemáticamente y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma. [...] La observación establece una comunicación deliberada entre el observador y el fenómeno observado. Comunicación que, normalmente, procede a nivel no verbal, en la que el investigador-observador está alerta a las claves que va captando y, a través de ellas, interpreta lo que ocurre, obteniendo así un conocimiento más sistemático, profundo y completo de la realidad que observa. (Ruiz, 2009:125)*

La observación tuvo por objetivo el captar el estar en el mundo (el de las aulas) de los profesores. En la entrevista se captura información de alto valor, pero al observar a los profesores durante clase, brindó información más precisa acerca de actitudes, comportamientos, gestos, miradas, lenguaje, etc., que en la entrevista no se pueden captar.

*La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. [...] De igual modo, muchos sujetos o grupos no conceden importancia a sus propias conductas, a menudo escapan a su atención o no son capaces de traducirlas a palabras. Estas conductas deben ser observadas si queremos descubrir sus aspectos característicos. (Rodríguez, 1999:149)*

En el campo de la investigación en ciencias sociales, toda observación debe estar orientada por una pregunta o propósito. El aspecto fundamental en donde se centró la observación, fue identificar bajo qué circunstancias los profesores mostraban cambios de ánimo radicales durante la clase. Justificamos la atención al estado de ánimo puesto que es una forma de aproximación al ser. Entre otros aspectos, se registró también la regularidad con la que los profesores entablan debate con el grupo o fungen como moderadores en las discusiones entre estudiantes. Los indicadores que conformaron la guía de observación<sup>78</sup> son los siguientes:

1. Las circunstancias por las cuales los profesores muestran cambios en su estado de ánimo. Se hace énfasis puesto que los cambios de humor, el pasar de la indiferencia a una completa atención o viceversa, de pasar de una sonrisa a un regaño sutil o abierto, etc., son manifestaciones del ser docente determinadas por su estar-ahí bajo contextos específicos. Sobre todo, este indicador se decidió incluirlo en la guía porque en la entrevista la mayoría de los profesores declararon que el ser docentes era algo que les “gustaba mucho” o les daba “múltiples satisfacciones”, etc. Estas palabras albergan estados de ánimo, mismos que son manifestaciones que permitan indagar acerca del sentido del ser docente.
2. La regularidad con la que los profesores se abren al debate con la clase. Abrirse al ‘debate’ implica para el profesor exponer su punto de vista al análisis y cuestionamiento del grupo. Esto es importante de considerar, pues el debate implica romper con la docencia monológica, pero no sólo eso, sino escuchar lo que tiene que decir el otro respecto a sus propias expectativas en un intento de explicarse y resolverse el mundo que el lee y diseña para existir y ser. Heidegger (2011) ya hace mención de que el lenguaje es la casa del ser, es por medio de la palabra en que el ser puede ser visto y escuchado, de tal manera que cuando al estudiante se le obliga a callar, en consecuencia el profesor se vuelve sordo ante las expresiones del ser de los estudiantes.

---

<sup>78</sup> Ver anexo 5.

3. La frecuencia con la que el docente promueve la comprensión de sí mismo a través de los textos leídos y discutidos en clase. Existe una diferencia radical en analizar el texto y analizarse desde el texto. La primera implica descifrar al autor, la segunda descifrarnos y resignificarnos a través de los planteamientos del autor. Esta segunda actividad la considero fundamental, pues lo que se discute es nuestro propio proyecto de mundo y vida, donde hay la posibilidad de recuperar la pregunta por el ser y su sentido. Este punto se puede justificar desde el pensar de Carlos Skliar (2007) cuando afirma que, una de las tradiciones que predomina en la formación de profesores es aquella del docente-explicador. Desde esta perspectiva, el docente no promueve que el estudiante se problematice a sí mismo para después explicarse desde sus propias reflexiones. Sobre esto se profundizará en el último capítulo donde se presentan los resultados y hallazgos de la investigación.
4. La recurrencia con la que los profesores ofrecen o imponen ideas. En el ofrecimiento va explícita la invitación a seguir determinadas líneas de pensamiento, donde en última instancia el estudiante es quien decide si hace o no caso a la oferta; en la imposición, no hay posibilidad alguna al libre albedrío. Imponer ideas es dogmatizar al estudiante, es verter en él la verdad absoluta que dice poseer su interlocutor. El docente-dogmático (Sánchez, 1993)<sup>79</sup> está imposibilitado para generar en el estudiante la inquietud por romper paradigmas y formas convencionalistas de pensamiento acerca de los derechos humanos.
5. La imagen con la que los profesores se muestran al grupo cada clase. Al decir imagen lo hago en su sentido más estricto. El aspecto físico es un indicativo importante de la representación que desean generar de ellos mismos en los estudiantes, es decir, es la forma de cómo los profesores de manera deliberada muestran corpóreamente su estar ahí, digamos que es la forma visible de su existencia, pero veremos que no es sólo eso, sino una

---

<sup>79</sup> En realidad Ricardo Sánchez Puentes se refiere al investigador-dogmático, aunque consideramos que el calificativo de dogmático puede muy bien traspolarse al campo de la enseñanza y la docencia. Múltiples ejemplos darían cuenta de la validez del término.

reproducción de lo que históricamente representa visualmente un profesor universitario.

En cierto sentido, al realizar la observación dentro de las aulas se quiso saber qué tanto los profesores se han abierto a las dimensiones del ser en el mundo<sup>80</sup> por medio de las relaciones con sus estudiantes, o de lo contrario, qué tanto permanece encerrados en su propia existencia, agotados en sí mismos como en una especie de egocentrismo. Abrirse al mundo posibilita dirigirse al ser, encamina a recuperarlo del olvido.

#### **5.4 IDENTIFICACIÓN y CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS EMPÍRICAS.**

A continuación, se describen los pasos del procedimiento que se llevó a cabo para la construcción de las categorías empíricas:

1. Triangular la información obtenida mediante los diversos instrumentos diseñados para tal fin, con el objetivo de Identificar el discurso recurrente de los sujetos.
  - El primer paso fue el llenado del curriculum vitae y la redacción libre de la historia de vida profesional. De las narrativas escritas, se identificaron las ideas, conceptos, términos, sentimientos, emociones, juicios de valor, nociones que aparecieron con mayor frecuencia en los textos de los profesores.
  - El segundo paso fue la realización de la entrevista semiestructurada. Se revisaron las transcripciones de las entrevistas con detalle, para identificar las ideas, juicios de valor, términos, emociones, nociones, sentimientos, etc., que aparecieron con mayor recurrencia en el discurso de los profesores.
  - El último paso fue la observación de dos o tres clases dentro de las aulas. El propósito fue captar el cómo y en qué momentos los profesores

---

<sup>80</sup> El mundo es el lugar donde se muestra el ser.

objetivaban las categorías que habían surgido del análisis minucioso de sus narrativas.

2. Philippe Meirieu (2003) menciona que al Hombre en su infancia se le impone la cultura, y luego se le propone. Cosa muy similar sostiene Carlos Skliar (2007) cuando menciona que son las herencias educativas las que determinan el quehacer docente. Con base en estas afirmaciones, se identificaron las herencias, así como su significación, que motivaron a los sujetos a desempeñarse como docentes.
3. Roberto Cruz (1994), escribe que preguntar el “por qué del por qué” es una interrogante que nos ubica en el camino hacia el conocimiento del sentido del ser. El sentido de la práctica docente no es el objetivo de esta tesis, sino la ontología de la práctica docente. Es decir, con ubicar el sentido que le imprimen a su quehacer profesional los profesores no es suficiente para acercarnos al sentido del ser de su profesión docente; para ello, es necesario cuestionar de dónde proviene el sentido hacia el cuál direccionan sus prácticas los profesores.
4. Heidegger (2012) dice que para que el ente entregue “...sin falsedad los caracteres de su ser, es necesario que por su parte se hayan vuelto antes accesibles tales como son en sí mismos.” (16). Lo cual significa que el correcto acceso al ser es permitiéndole al ente que hable de él desde su propio ser y estar en el mundo. En esta premisa están justificados los instrumentos que se diseñaron para la elaboración de la tesis.

## **5.5 ELECCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Los sujetos elegidos para la investigación son profesores que impartían alguna asignatura correspondiente al área de Derechos Humanos de la FCPyS.<sup>81</sup> UNAM. El periodo de entrevistas y observación se comprendió entre el semestre 2012-1 y 2012-2. La situación de género o edad no fueron factores determinantes para la

---

<sup>81</sup> El área corresponde a todas las carreras que se enseñan en la facultad: Ciencias políticas, Administración Pública, Sociología, Comunicación y Periodismo, Sociología y Relaciones Internacionales.

elección de los sujetos, puesto que de acuerdo a Heidegger "...la universalidad del ser no es la del género. El ser no constituye la región suprema del ente en tanto que éste se articula conceptualmente según género y especie [...] La universalidad del ser sobrepasa toda universalidad genérica." (Heidegger, 2011:14) Bajo estos indicadores se orientó la búsqueda del buen informante, entendiendo a este como...

*...aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y está positivamente dispuesto a participar en el estudio. (Rodríguez, 1999:73)*

De acuerdo a Patton (1990, cit. en Rodríguez, 1999) los lineamientos que se toman en cuenta para la selección siempre intencionada de los informantes está encaminada bajo tres orientaciones: muestreo intensivo (selección de informantes considerados expertos al contar cierta autoridad en determinadas experiencias), el muestreo por máxima variedad (selección deliberada de una muestra heterogénea de mucha utilidad en la exploración de conceptos abstractos), el muestreo de caso crítico (selección de ejemplos que resultan de significación y que pueden generalizarse a otras situaciones) y finalmente el muestreo de casos extremos (selección de participantes que ejemplifican características de interés para el estudio).

Aunque el tipo de muestreo que se determinó para los fines de la presente investigación se identifica con el de máxima variedad, no es el único que sesgó la elección de los sujetos de investigación. Básicamente, la condición exclusiva fue que estuvieran impartiendo alguna asignatura del área de Derechos Humanos, no importando carrera, semestre ni turno.

La selección no fue la complicada, sino lograr que me otorgaran la entrevista. La mayoría de los profesores que desistieron me entregaron sin mayor dilatación su historia de vida profesional; y una vez que les redactaba la entrevista con la intención de profundizar en aquellos aspectos que se consideraron de relevancia para su indagación, no volvían. ¿Qué los motivó a abandonar el proceso? Dice

Torralba Rosello que: "Todos estamos marcados, cada cual por nuestra propia creencia." (2005:40) ¿Será temor a toparse de frente con su 'ser' y no saber cómo afrontar las preguntas que resulten de aquel encuentro? Pregunta que seguramente puede motivar otro trabajo de esta magnitud.

## **CAPÍTULO VI**

### **CATEGORÍAS EMPÍRICAS.**

#### **LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DEL SER DOCENTE**

Las lecturas pedagógicas que se hicieron en relación al problema reconocemos que poseen sus límites, como en todo conocimiento científico, sin embargo, considero que tratar de leer y comprender a la docencia y al docente desde los autores y corrientes teóricas y filosóficas aquí propuestas son una alternativa para problematizar y, en consecuencia, ofrecer variadas alternativas para dar solución a las contingencias de la formación docente en su estrecha relación con los Derechos Humanos.

Las relaciones y acontecimientos que se descubrieron en el grupo de profesores que colaboraron en esta investigación, creemos que no son exclusivos del contexto en donde se realizó la tesis, sino son compartidos a toda institución escolar, por lo que el lector podrá encontrar aquí categorías de análisis que le ayudarán a comprender la formación y práctica docente en cualquier espacio en donde existan fenómenos educativos escolarizados.

Frederick Lamson (1986) menciona que, una vez que el investigador ha decidido dar cuenta de su investigación, deberá hacerlo contemplando que ningún informe final es definitivo, puesto que en el momento en que el investigador decide concluir su labor, quedan elementos sin contemplar, mismos que con futuras lecturas del trabajo realizado salgan a la luz para ser de nuevo sometidos a la indagación científica. A pesar de ello, el investigador, a través del informe, dará cuenta con integridad de toda su experiencia investigativa.

La presentación de resultados se hace en dos partes. La primera, analiza la situación de los derechos humanos en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM partiendo del análisis curricular de las asignaturas que forman parte del área, y como segunda parte, está la interpretación de la información obtenida a través del curriculum vitae, la historia profesional de vida, la entrevista y la observación.

Cabe hacer la siguiente aclaración, el que se presenten por separado los resultados no significa que sean dos problemas distintos, sino todo lo contrario, están interrelacionados y no se puede abordar uno sin el otro, el que se muestren de esta manera, es solo para sistematizar y darle claridad a la presentación de los resultados durante el informe.

Ya para concluir esta breve introducción sobre el capítulo final, se especificará la nomenclatura de los términos que se utilizan sobre todo al momento de recuperar textualmente entrevistas o fragmentos de escritos de los profesores. La muestra suma un total de 9 sujetos de investigación, todos profesores del área de Derechos Humanos. El orden en que se aplicó cada instrumento fue el siguiente.

En primer lugar, a cada profesor se le pidió redactar su historia de vida profesional. En segundo lugar, y como producto de un primer análisis del anterior ejercicio narrativo, se estructuraron las entrevistas que se aplicaron a cada profesor, por lo tanto, el guion de cada entrevista fue diferente, puesto que contenía preguntas que referían a situaciones o experiencias ya planteadas en la redacción de la historia de vida profesional, y que en la entrevista se buscó profundizar. A cada profesor se le entrevistó un par de veces. Si la primera entrevista se estructuró con base a lo arrojado en la historia profesional de vida, la segunda fue con el objetivo de profundizar en aquellas ideas, argumentos, aspectos, etc., que los profesores dejaron entrever durante la primera entrevista.

Como tercer paso, una vez que se identificaron los discursos más recurrentes tanto en la historia de vida profesional como en las entrevistas, se diseñó el diario para la observación de las clases.

Por último, para fines de sistematización a los profesores se les designó la letra S (sujeto), las letras E1 para entrevista uno y E2 para entrevista dos; a la historia de vida profesional le corresponden las letras HVP y la observación la O. Así, cuando se recupera textualmente el fragmento de una entrevista se encontrará la siguiente abreviación: S1E2, lo cual quiere decir que ese fragmento es del sujeto 1 en su segunda entrevista. Si se encuentra S5HVP:2, significará que el fragmento fue retomado de la página 2 de la historia de vida profesional redactada por el sujeto 5.

Intentar responder de una vez y por todas al cómo se construye el sentido del ser en las personas, es una tarea a la que se le augura una difícil y penosa conclusión, al menos desde la perspectiva ontológica que aquí se maneja, puesto que en la conformación del ser se ven involucrados una serie de circunstancias y vivencias que determinan ontológicamente al sujeto que las vive en su propia existencia.

Para las disciplinas amparadas en la idea positiva de la ciencia, responder al cómo se construye el sentido del ser no es una pregunta de interés, así pues, el preguntar sobre el sentido del ser docente ha perdido estatus – si es que alguna vez lo tuvo – en el campo de la formación docente. Los estudios más recientes al respecto se han preocupado más por qué hacer para que el docente desarrolle las habilidades necesarias para satisfacer las demandas del contexto, y que este, a su vez, sepa cómo lograr que los estudiantes se conviertan en sujetos globales, capaces de resolver eficientemente los problemas que se generan en la era del conocimiento y las nuevas tecnologías.

De tal suerte que, indagar desde la filosofía ontológica acerca de la formación docente, no es para encontrar respuestas contundentes a las preguntas planteadas, tampoco es para llenar de información aquellas áreas que aún carecen de certezas científicas, sino para desvelar la esencia de los fenómenos, de los entes, que para el caso de la tesis, son los profesores. Conocer el contexto teórico que envuelve a la enseñanza de los Derechos Humanos en la FCPyS fue el primer paso. En el siguiente apartado se describe lo encontrado.

### **6.1 La tendencia teórica de los Derechos Humanos en la FCPyS de la UNAM.**

Este apartado surgió de la pregunta ¿Cuál es el enfoque que predomina en los programas escolares de las asignaturas del área en Derechos Humanos? El tener acceso a los programas escolares del área, permitió identificar el sentido formativo de la institución en cuanto al tema de los Derechos Humanos. Tomar en

consideración esto es importante, pues el sentido formativo de la institución no trastoca a estudiantes y profesores.

Edgardo Oikión (2009) entiende al currículo como el ‘ser institucional’, mismo que se objetiva en los programas escolares, y adentrarnos en ellos, es para buscar la respuesta a la pregunta del sentido del ser de la institución, ya que ahí se gesta el sentido formativo que promueve la FCPyS y que atraviesa invariablemente la formación y práctica de los profesores.

Haciendo uso del análisis de contenido como técnica de investigación en ciencias sociales (Porta y Silva, s/a), se revisaron, de un total de 66 asignaturas, los siguientes elementos: tendencias, intenciones u objetivos, vigencia, cobertura y estrategias de enseñanza aprendizaje. Considerando que el análisis curricular no es el objeto de estudio de esta investigación, no se profundizarán en los hallazgos que se esquematizan en el siguiente cuadro.

Categorías de análisis	Hallazgos
Tendencias	<p>Se encontró que las perspectivas que predominan en los contenidos programáticos son tres: la política, la jurídica y la histórica.<sup>82</sup> No se podría establecer con seguridad cuál de las tres es la que abunda, pero sí podemos afirmar que si existiese alguna distancia cualitativa, esta sería mínima. Por lo tanto, podemos concluir que la tradición iuspositivista es quien orienta la comprensión y la enseñanza de los derechos humanos. Esta tendencia se observó sobre todo en los programas escolares de Relaciones Internacionales, Ciencias Políticas y Administración Pública.</p> <p>Otras perspectivas que se identificaron son la teológica y la del derecho natural. Estas dos pueden englobarse en la tradición iusnaturalista de los Derechos Humanos, haciendo una aclaración</p>

<sup>82</sup> Esta última no se desarrolla en el trabajo, sin embargo, puede quedar bajo el amparo del iuspositivismo, de la misma manera que la perspectiva marxista con la cual guarda una estrecha relación. Ambas afirman que los Derechos Humanos son una progresión histórica, y como tal, debe quedar reflejada en las constituciones de los Estados nación.

	<p>de importancia; que estos dos últimos enfoques, aunque se estudian sus principales representantes y postulados teóricos y filosóficos, no son eje transversal en la formación de los estudiantes. Los programas de Sociología y Ciencias de la Comunicación se inclinaron más hacia esta tendencia, siendo Sociología la carrera con menor cantidad de materias del área en su currículo y Relaciones Internacionales con la mayor cantidad de asignaturas del área contempladas en su plan de estudios.</p> <p>La propuesta del enfoque ontológico de los derechos humanos que aquí se trabaja no tiene lugar en ninguna carrera. De hecho, no hay materia ni contenido programático que problematice acerca de qué es el Hombre y el sentido del ser en el Hombre.</p>
Objetivos	<p>Se identificaron los verbos que con mayor frecuencia aparecían en los objetivos tanto generales como particulares. Los verbos que se repiten con mucha frecuencia son:</p> <p>Comprender, reflexionar, transformar, estudiar, analizar, conocer, comparar, conceptualizar, diseñar, elaborar. Con estos objetivos, como se deja ver en cada uno de los programas escolares, se busca formar hombres comprometidos con el mundo y con la sociedad, capaces de problematizar, desde los marcos teóricos sobre Derechos Humanos, la diversidad de conflictos socio-culturales, políticos y económicos que atraviesa el país, para entonces diseñar y elaborar programas o proyectos de intervención para la mejora de las condiciones de vida de todos los mexicanos, siempre al amparo de los tratados nacionales e internacionales jurídicamente reconocidos en materia de derechos humanos. Esto último pone de relieve la visión positivista que predomina en la facultad sobre el análisis, comprensión y enseñanza de los mismos.</p>
Vigencia	<p>Puesto que la tradición que domina es la positivista, la vigencia de los contenidos es actualizada y pertinente, sobre todo en las carreras de Administración Pública, Relaciones Internacionales y Ciencia Política.</p> <p>En la revisión de sus programas se encontró que la tendencia es</p>

	<p>partir del análisis y recorrido histórico de la evolución de los derechos humanos, por medio del acercamiento a Declaraciones y Actas constitutivas fundamentales, como por ejemplo, la Declaración de los Derechos de Virginia y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano,<sup>83</sup> hasta las convenciones internacionales de las últimas décadas, concentrando sus análisis políticos y jurídicos en el sistema político mexicano así como en la constitución.</p> <p>Cabe decir, que hay un acontecimiento que por ser muy reciente, no está contemplado aún en ninguna de las asignaturas del área. Se hace referencia a la reforma constitucional en materia de derechos humanos realizada en junio del año pasado. Para algunos analistas políticos y defensores de los Derechos Humanos en nuestro país, dicha reforma no es suficiente, por lo que se ha convertido en objeto de múltiples debates. Parte de estas polémicas, que por su importancia trascienden el mundo de la academia, ya se discutieron en el capítulo 2 de esta investigación.</p>
Cobertura	<p>La enseñanza de los derechos humanos, se detectó, está concentrada en temas de multiculturalidad, feminismo, democracia e igualdad política y seguridad pública. Abordando estos cuatro pilares consideramos que se abordan, casi en su mayoría, las problemáticas de los diversos grupos vulnerables que existen en nuestro país. Si acaso encontramos algunas ausencias para reforzar el análisis de los menores en situación de calle y que son víctimas de la explotación sexual comercial infantil, problema que en los últimos años ha crecido en dimensiones alarmantes en nuestro país.</p> <p>También se vislumbra que ciertos contenidos en materia de seguridad pública y nacional se han visto rebasados por los acontecimientos de los últimos 5 años en esta denominada guerra</p>

<sup>83</sup> En algunos casos, por ejemplo, en Ciencias Política, hay contenidos que se remontan al estudio de los derechos humanos en su tradición jurídica partiendo de la República de Platón, pasando por el derecho romano y sus XII tablas, el Habeas Corpus, principio fundamental en este código, hasta los tratados actuales a nivel nacional e internacional.

	<p>contra el narco, que ha cobrado más de 50 mil vidas en nuestro país. Situación que ha originado una nueva vertiente en la migración, pues ahora, debido a los altos índices de violencia e inseguridad, sobre todo en el sur y norte del país, familias completas han buscado salvaguardarse en el extranjero. Este patrón cuasi nuevo, involucra elementos que antes no se contemplaban en el análisis del ya complejo fenómeno de la migración; tema también que compete a la agenda de los derechos humanos. Por último, no se encontraron contenidos programáticos para abordar la problemática, que en otros países del mundo ya se ha resuelto, sobre el derecho al acceso a internet. En los últimos años, el uso de internet, aunque sigue siendo limitado para un gran sector de la población, va en aumento. Ejemplo claro de la fuerte demanda de este servicio es que cada día son más las compañías particulares de telefonía o televisión por cable que lo ofertan. Esto muestra una clara tendencia a la alta en el consumo de este tipo de servicios, y que mientras en otros países se discute ya como derecho humano, en nuestro país no ha captado la atención suficiente de los legisladores.</p>
--	--

Lo que muestra el cuadro es a groso la tendencia teórica de los Derechos Humanos en la FCPyS, visión que trastoca la formación y práctica docente tanto dentro como fuera del salón de clases, sin embargo, lejos de la creencia de que este contexto teórico es el que orienta en su mayoría la práctica de los profesores, se descubrió lo contrario.

Las prácticas docentes, amparadas en la libertad de cátedra, suelen hacer modificaciones haciendo más caso a sus *herencias curriculares* y a los contenidos que consideran como *paradigmáticos* para orientar sus clases, que a las tradiciones teóricas estipuladas en los programas escolares, sin embargo, el que los profesores respeten poco los programas de estudio para diseñar sus antologías y planear el contenido de sus clases, no significa que la tradición predominante en la noción teórica de los Derechos Humanos sea resignificada o cuestionada, como un poco más adelante se expone.

## 6.2 DE LAS 'HERENCIAS CURRICULARES' EN LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Se encontró que es común que los profesores se empeñen en recuperar contenidos programáticos que en su época de estudiantes vivieron de manera significativa, y que ya no aparecen en los programas escolares actuales. Este empeño por traer al nuevo plan de estudios los contenidos curriculares desaparecidos, responde a la creencia del profesor en que, dichos contenidos, son esenciales para la formación del científico social.

A este tipo de apegos los llamo 'herencias curriculares', y los defino como aquellos contenidos de los planes y programas de estudio que dejaron huella en la experiencia académica de los profesores, mismos que determinan la noción y práctica docente en la enseñanza de los Derechos Humanos.

*Cuando yo estudié la carrera, había una materia en donde se hablaba sobre el papel de la familia en la transmisión de los valores que dan cuerpo a los derechos humanos [...] No es que ahora estos temas están ausentes por completo, pero creo que no se les da la importancia que merecen. Por eso, trato de involucrar en mi materia aquello que aprendí cuando tengo oportunidad. (Sujeto 2, entrevista.)*

De otra entrevista recupero las siguientes palabras:

*...hay tantas cosas nuevas y diferentes en el actual programa de la materia – Derechos Humanos – que no sé si todo esto le sirva a los jóvenes. Sé que el tema avanza en materia de políticas públicas, pero hay cosas elementales que creo se están dejando de enseñar. (Sujeto 9, entrevista)*

Un último fragmento para interpretar:

*Sí he llegado a cambiar algunos contenidos por otros. Platicando con otros profesores me doy cuenta que somos varios los que sentimos que se deben recuperar ciertas cosas que se han ignorado al momento de dar clase. (Sujeto 5, entrevista)*

Como se observa, el 'sentir' o el 'creer' importante la recuperación de ciertos contenidos que manifiestan los profesores respecto a sus materias, es porque en su momento se vieron implicados con dichos contenidos, les dieron otro significado en tanto que los vivieron y los incluyeron a sus experiencias de vida. Agnes Heller (1993) sostiene que: "Sentir significa estar implicado en algo." (16). Más adelante agrega: "...la propia implicación es el factor constructivo inherente del actuar, pensar, etc., que la implicación está incluida en todo eso, por vía de la acción o de reacción." (17).

Así pues, las herencias curriculares se construyen desde la implicación del profesor con los contenidos, mismas que, si bien no determinan por completo el sentido de su práctica profesional, sí la condicionan y orientan hacia ciertos fines. Pero lo más importante, es que las herencias curriculares, más allá de encaminar y dar sentido a la práctica educativa, definen y dan cuerpo al sentido del ser docente.

El sujeto puede andar por la vida leyendo muchos libros, observando igual cantidad de películas, visitando constantemente museos y asistiendo a obras de teatro, pero si en ninguna de ellas encuentra algún lazo que una la obra que lee o ve con su existencia, no le dará mayor valor que el que posee el arte en sí misma.

Estos estímulos que provienen del mundo exterior, no son las causas de que en el sujeto se generen ciertos sentimientos, es más bien el vínculo con la relación vital de quien los interpreta y percibe. (Merelau-Ponty (1963),

Así, como una pintura puede generar en el espectador una sensación de intranquilidad o paz, de la misma manera, los contenidos programáticos a los que fueron expuestos los profesores en algún momento de sus existencias, los dotaron de sentido y significación por la relación que establecieron entre éstos y algún acontecimiento de sus vidas personales.

De tal suerte, que una vez aparecida la implicación del profesor con los contenidos curriculares que le fueron esenciales para su formación personal y profesional, busca reproducirlos bajo la creencia de que al haber sido un bien para él, lo serán forzosamente para sus estudiantes. Cuando estos contenidos paradigmáticos, no están incluidos en la asignatura que los profesores van a impartir, existe cierto grado de preocupación, considerando que su ausencia devendrá en una escueta o deficiente formación del científico social. Nombro contenidos paradigmáticos a aquellos saberes que, estructurados en un plan de estudio, el profesor los convierte en modelos de interpretación y explicación de la realidad.

Entonces, retomando la idea anterior, cuando los profesores se percatan de que los programas de sus asignaturas ya no incluyen contenidos que ellos consideran indispensables, aparecen frases como: "...sí me angustio un poco cuando veo que hay muchas cosas que se están dejando de lado en el plan de la carrera." (S9, E2), o "...no sé, pero creo que hay contenidos que no debieran modificarse, y no porque yo lo diga, sino porque en verdad son necesarios que los chicos los estudien." (S1, E1), o "...mi hija quería estar en la UNAM, por eso está aquí en la facultad, pero siento que la Ibero, al menos en materia de Derechos Humanos prepara mejor a sus alumnos".

El que los profesores involucren sentimientos o emociones al momento de evaluar los programas de estudio, es porque lo hacen a la luz de los contenidos paradigmáticos y las herencias curriculares que, valga el término, dejaron huella en su formación como científicos sociales.

Para concluir este punto, y construir un anclaje con el próximo, se quiere dejar en claro la idea de que a pesar de que los profesores modifican los programas para involucrar contenidos curriculares con los cuales ellos están fuertemente implicados, no miran críticamente la tendencia teórica de uno de los conceptos fundamentales que motiva esta tesis: Derechos Humanos.

Es decir, al recuperar ciertos contenidos al momento de planear sus clases, los profesores responden a circunstancias de carácter meramente emocional, tal como se observa en los fragmentos de entrevista arriba transcritos, pero no

encontramos una línea de pensamiento crítico que cuestione la tendencia teórica que predomina en el programa escolar de su asignatura.

#### 6.2.1 Las “herencias curriculares” como “herencias no críticas” de las posturas epistemológicas predominantes.

Como ya se planteó en el punto 6.2, se encontró que las herencias curriculares y los contenidos paradigmáticos juegan un papel que, si bien no es determinante al momento de que los profesores deciden modificar el programa escolar de la asignatura que imparten, sí son de mucho valor y peso. Esto quiere decir, siendo fieles a la intención crítica de los Derechos Humanos que se intentó fundamentar desde el segundo capítulo de la tesis, que ningún ajuste a los programas está fundamentado en el intento de resignificar el concepto de Derechos Humanos que predomina en la Facultad.

Se encontró que algunos profesores cuestionan la bibliografía, poniendo en duda su pertinencia temiendo que sea caduca y no sea funcional para analizar los problemas contingentes de los tiempos modernos. Ejemplo:

*Cuando revisé el programa de mi materia, me di cuenta que la bibliografía no había cambiado mucho de cuando yo estudié la carrera, por lo que luego me doy a la tarea de buscar libros, textos y hasta páginas de internet más actuales para tratar los temas que aparecen en el programa. (S4, E1)*

Hubo quienes se enfocaron en la cronología como aparecen los contenidos en el programa escolar. Ejemplo:

*No le hagan mucho caso al programa, viene un poco revuelto. Si empezamos por los temas que yo les digo van a ver que le van a tomar mejor sentido a lo que aprenden. Es como dicen por ahí, que el orden de los factores no altera el producto. (S8, O2).*

Algunas otras motivaciones se encuentran en la evaluación de la pertinencia de las problemáticas sociales que se plantean como contenidos programáticos dentro de algunas asignaturas. Por ejemplo, existe un número considerable de asignaturas, repartidas en todas las licenciaturas que se imparten en la Facultad de CPyS, que tienen por tema esencial la multiculturalidad y derecho de los pueblos indígenas. Para algunos profesores, hace falta que ciertas problemáticas sociales que han surgido en los últimos años se conviertan en contenidos curriculares.

*...me parece que hay temas que se han explotado mucho, y no está mal, pero en ese afán de estudiar a los indígenas y a las clases marginadas, se dejan de lado problemas que al menos para México han sido muy significativos en los últimos años. Por ejemplo, despenalización del aborto y la eutanasia, porque no hay marcos legales ni jurídicos claros que brinden un panorama seguro en materia de Derechos Humanos. Así como hay materias que hablan exclusivamente de la migración o de los derechos de los pueblos indígenas, los problemas que yo te comento deberían de estar explícitamente contemplados, al menos, en el plan de estudios de Ciencia Política. (S3, E2)*

El sentido formativo de la institución tiene largos alcances, y su vigencia prevalece precisamente a través de las prácticas y didácticas docentes. Durante las entrevistas esta situación se plasmó con claridad. No encontré profesor que estuviera interesado en pensar a los Derechos Humanos desde otras posturas filosóficas ni epistemológicas, lo que me orilla a concluir que las ‘herencias curriculares’ y los ‘contenidos paradigmáticos’ de los que hice mención en los puntos anteriores, no precisamente promueven un pensamiento crítico acerca de los contenidos que los profesores enseñan.

El cuestionar la bibliografía o la cronología de los contenidos o el que ciertas problemáticas sociales contemporáneas no se hayan convertido en títulos para

asignaturas en determinadas carreras, no son muestra precisamente de que el sentido conceptual que impregna a los Derechos Humanos se ponga en tela de juicio para deconstruirse y convertirse en objeto de debate, análisis y reflexión política, jurídica y filosófica.

En un par de ocasiones, intenté abordar con los profesores entrevistados la posibilidad de comprender a los Derechos Humanos desde la propuesta teórica que plasmo en la investigación, y por respuesta sólo obtuve negativas y *cuasi* descalificaciones. De lo que aquí se encontró, surgió la pregunta: ¿Si los profesores reestructuran los programas escolares no con un fin de re-construcción conceptual de los Derechos Humanos, entonces cómo los comprenden?, ¿Será que se sientan satisfechos con la tendencia teórica positivista que predomina en las licenciaturas de la FCPyS? Para responder a ello, se redactó el siguiente punto.

### 6.3 ¿CÓMO COMPREENDEN LOS PROFESORES A LOS DERECHOS HUMANOS?

Indagar en las respuestas a esta pregunta, me permitió comprender mejor las prácticas de los profesores dentro de los salones de clase, pero sobre todo, sus didácticas docentes, ya sobre este punto se hablará más tarde en este mismo capítulo.

La noción que más prevaleció es la de entender a los Derechos Humanos como parte de la naturaleza humana, es decir, como condición de vida de toda persona. En frases como “...nos pertenecen a todos los hombres desde que nacemos” (S6, E2), “...son innatos, como decirlo, son nuestros por el simple hecho de existir.” (S8, E2, “...me levanto con ellos y me voy a dormir con ellos, y así será toda mi vida.”, (S7, E2), “...si soy ser humano no puedo negar que tengo derechos, son de todos aunque no los conozcamos o no los queramos.” (S5, E2), “...siempre he dicho que son universales y de todos. No te puedes desprender de ellos como lo harías con una cachucha. Los llevas debajo de la piel toda tu vida.” (S3, E2)

Estas nociones van de la mano con los discursos que más se han promovido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948. Encontramos una concordancia entre los discursos oficiales e institucionales con los de los profesores que imparten asignaturas del área. No existe mayor alteración del contenido oficial. La significación de los Derechos Humanos que se promueve desde los organismos nacionales a internacionales, a través de planes y programas de estudio, no sufre mayor alteración por los profesores que enseñan tales contenidos.

Una segunda tendencia, es comprenderlos exclusivamente como garantías individuales, es decir, bajo esta perspectiva los Derechos Humanos no existen al menos que estén estipulados en alguna legislación, o mejor dicho, no serán tomados como derechos al menos que contengan validez y certeza jurídica. Frases como: "...no se deben quedar en el terreno de la utopía, para eso está la constitución de cada país" (S1, E2), "...son todas las garantías individuales que están contenidas en nuestra constitución, esto quiere decir que si están ahí, nos guste o no debemos respetarlos." (S9, E2), "...yo creo que un derecho humano es como tal hasta que se redacta en forma de ley, antes de eso pueden ser cualquier otra cosa menos derechos." (S4, E2)

Las declaraciones anteriores, sin duda estipulan el estado cientificista y jurídico en que se mueven los Derechos Humanos en el pensamiento de los profesores. Aunado a las dos tendencias anteriores, encontramos una más, que entiende a los Derechos Humanos como valores, pero a su vez, como algo inexistente debido a la incompatibilidad e incongruencia entre legislación y vida práctica que se percibe en el vivir cotidiano. Estas dos concepciones las encontramos en una misma profesora:

*Para mí, los derechos humanos son todos los valores que nos pertenecen por el simple hecho de ser humanos, es decir, la dignidad, el respeto, la libertad, la vida, etc. Pero con tantas guerras, con tanto perseguido político, con tantos genocidios yo ya ni sé qué*

*creer, hay veces que pienso que poco a poco están dejando de existir. (S1, E2)*

En resumen, son tres nociones de los Derechos Humanos las que prevalecen en el pensar de los profesores del área: como condición humana, como garantías individuales y como valores universales, aunque en el último fragmento aparece la idea de una posible inexistencia de los mismos. A diferencia de esta última noción, las anteriores se pueden catalogar como nociones que responden a modelos y tradiciones de pensamiento ya consolidadas, no encontramos nada nuevo o diferente en las definiciones planteadas, sin embargo, el saber cómo definen o comprenden los Derechos Humanos los profesores, no es una tarea que en sí misma resuelva la interrogante de cómo construyen su sentido del ser docente, sin embargo, arroja información que ayuda significativamente para tal cometido.

Muy consciente estoy de que el investigador no debe emitir juicios de valor una vez que analiza y sistematiza los resultados, pero no puedo dejar de preocuparme por encontrar que nuevas posturas epistemológicas no tengan cabida en el terreno de la discusión de los Derechos Humanos, y más cuando quienes deben introducir nuevos elementos al debate, sólo siguen la ruta trazada por las tradiciones históricamente determinadas.

Más allá de que si congeniamos o no con determinadas posturas, el quehacer del profesor no puede quedarse contento con el simple hecho de reproducir discursos, esquemas y modelos de pensamiento que a su vez reproducen sistemas de ideas anteriores a ellos. Los Derechos Humanos han sido motivo de guerras e incontables muertes, muchas de las veces, por imponer una visión de ellos en comunidades y pueblos enteros cuya cosmovisión es incompatible con los principios humanistas de occidente.

#### 6.4 LAS 'DIDÁCTICAS DOCENTES' COMO MANIFESTACIÓN DEL SER DOCENTE.

Se entiende por 'didácticas docentes' a las estrategias, dinámicas, técnicas e instrumentos que los profesores elaboran y ejecutan para resolver, de manera práctica, las problemáticas y contingencias que se viven dentro del salón de clases, sobre todo, aquellas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿De dónde provienen?, ¿Cuáles son sus fundamentos?, ¿En dónde encontrar su origen?

Estas preguntas encontrarán su respuesta en apartados posteriores, cuando nos acerquemos a las historias de vida profesional de los profesores, en donde se entretajan una serie de experiencias que forjan y determinan el ser docente de los profesores. De ahí que es importante primero describir las formas en que el ser del docente se manifiesta, siendo las didácticas docentes una de tantas maneras en que éste se presenta y muestra en la realidad. Para la fenomenología, la esencia del fenómeno es lo que debe salir a la luz, pero para acceder hay que empezar por describir las formas en las que se muestra y presenta ante nosotros. Jean-Paul Sartre (2010) plantea que al ser sólo se puede llegar por medio de la existencia; Heidegger (2012b, 1927), en la misma línea de pensamiento, sostiene que solo el estudio de lo óntico (existencia) del ente, nos llevará al conocimiento de lo ontológico (ser) del ente. Así entonces, las didácticas docentes son lo óntico, y su esencia lo ontológico, es decir, la formación del docente.

#### 6.4.1 Tipos de docencia.

Este apartado surgió como resultado de las interpretaciones a los datos e información recopilados básicamente durante la observación. El ejercicio de relatar las didácticas docentes para lograr una tipificación de las formas de ejercer la docencia, es con el fin de describir el fenómeno de la formación de los profesores. Pero cabe resaltar que el fenómeno de la formación docente, abordado desde el enfoque ontológico, no se comprenderá en plenitud describiendo sus formas, aunque este primer conocimiento que proviene de la delineación de sus

representaciones es el camino indicado para ir hacia las profundidades del ser, principal objeto de estudio de la fenomenología.

Ángel Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988), María Cristina Davini (2001), Paulo Freire (2010), entre otros, son algunos de los autores que han hecho de la formación docente objeto de sus investigaciones. En ellas afirman que la docencia es una profesión para la cual no existen estudios formales preparatorios, más los que la propia experiencia brinda en el ejercicio de la misma, para decirlo en términos llanos, el profesor se hace, más no nace.

Algo importante a destacar es que el docente, en su hacer cotidiano, va construyendo 'modelos' de ejecución que servirán como escuela para los sujetos que en ellos se están formando, esto significa que, cuando los profesores diseñan sus didácticas docentes, no lo hacen de la nada, sino recuperan aquellos elementos que la experiencia les hizo ver como funcionales y que muchas de las veces están inspiradas en prácticas de otros profesores. No hay prácticas docentes puras, todas están trastocadas por la influencia de una serie de paradigmas no epistemológicos a los que Ángel Pérez Gómez y Gimeno Sacristán las denominan "tradiciones de formación docente."

Al observar las prácticas y didácticas docentes no fue para identificar estándares y construir conceptualmente nuevas tradiciones de formación de los profesores, por lo que sólo se harán mención de aquellas características que se lograron ajustar a las tradiciones elaboradas por los autores arriba mencionados. La forma para presentarlas no será sistemática, sino a través de las descripciones vistas dentro de los salones de clase. Los tipos de docencia identificados en el grupo de profesores son los siguientes.

i) La docencia-académica.

Una de las tradiciones formativas de docentes que tienen mayor presencia es la que Ángel Pérez Gómez y Gimeno Sacristán denominan como *académica*. Esta se caracteriza por entender al profesor como un cúmulo de saber científico, así como un especialista del área que enseña. Bien podríamos llamar 'profesor-

académico' a aquel que deposita el valor de su profesión en el almacenamiento de conocimiento científico.

*...suelen invitarme con frecuencia a foros y ciclos de conferencia dentro y fuera de la UNAM, y cada vez que puedo, invito a mis estudiantes a que asistan [...] Les pido que vayan para que vean que toman clase con un profesor que está preparado y que bien sabe lo que dice. (S5, E1)*

Minutos después agrega: "...imagínate Omar, que cuando me preguntaran algo no supiera que contestar, ¿Qué clase de profesor sería?" De esta declaración se retoman dos cosas: la primera es que la autoridad del profesor deviene de su cúmulo de conocimiento, quien enseña debe estar preparado científicamente, de esta manera quien se forma con este tipo de profesores tienen seguridad de que están aprendiendo; el segundo punto es que el profesor, por ningún motivo, puede concebirse como ignorante, no se le permite 'no conocedor' de ciertos saberes necesarios para su disciplina, de lo contrario, su papel de profesor quedaría en entredicho. Otra profesora, en el mismo tenor dijo:

*...por supuesto que siempre estoy en constante voluntad de actualizarme. Voy a cursos, seminarios, de hecho, estoy pensando en concursar para un doctorado [...] Como profesor estás obligado a formarte constantemente, creo que ya no es un lujo o un gusto, sino una responsabilidad frente a los estudiantes. (S1, E2).*

¿Qué diría de aquellos profesores que no están interesados en actualizarse? – Le pregunté, a lo que me respondió: "...pues qué pena, porque yo me pregunto qué les enseñarán a sus grupos."

Lo que deducimos de estas líneas es la noción científicista que se tiene sobre la formación docente. El formarse para el profesor ya no le significa un aliciente que forma parte de su proyecto de vida, sino un imperativo que no proviene de

exigencias ontológicas, sino de un contexto productivista que demanda profesionistas altamente capacitados; por otro lado, aparece la idea que tiene que ver directamente con el propio término de formación. Bajo la lógica de pensamiento planteada por la profesora, la formación se va a entender únicamente en su sentido más práctico y utilitario, propio del contexto neoliberal en el cual todas estas relaciones profesionales toman sentido y determinan el sentido del ser docente.

ii) La docencia-práctica.

El profesor que ejerce la 'docencia-práctica' es aquel que acude a la experiencia para atender y dar solución a las problemáticas que se le presentan a diario en las aulas. Los profesores para resolver las problemáticas que se les presentan dentro del salón de clases, recurren a las soluciones que, aplicadas en algún momento de su vida profesional pasada, le dieron los resultados esperados.

*Yo empecé muy joven a dar clases, y con el tiempo he aprendido a saber cómo dirigirme con los chicos para que pongan atención a las clases. Antes era muy difícil controlarlos, ahora ya sé qué hacer y qué momento es el justo para llamar fuerte la atención si es necesario. (S6, HVP: 2)*

Otro profesor comentó:

*¿Quién nace sabiendo ser profesor? Yo creo que nadie. Yo trato de experimentar constantemente en clase cosas que ayuden a que la materia se aprende lo mejor que se pueda [...] y sólo me voy quedando con aquellas que me dan los resultados que espero. (S9, E2)*

Como se observa, las docencias-prácticas se van puliendo conforme van siendo positivas las evaluaciones de sus resultados. En el primer caso, la experiencia ha enseñado a la profesora a que sus didácticas docentes vayan tomando un sentido cada vez más eficiente hacia la comprensión de los temas y el control de grupo; en el segundo, la experimentación juega un papel importante para que el profesor ponga a prueba ciertas didácticas docentes, y dependiendo de su eficacia, ha decidido cuáles aplicar y cuáles no dependiendo las circunstancias y problemas a los que se enfrenta dentro de las aulas.

También se encontró que en los casos que se pueden explicar desde esta perspectiva, existe un común denominador. Cuando los profesores tuvieron sus primeros acercamientos a la docencia en sus primeros años de ejercicio profesional, recurrieron a las técnicas, ejercicios, dinámicas, y estrategias que les fueron significativas en algún momento de su trayectoria estudiantil.

Hay profesores que declararon haber recurrido, en su primer día de trabajo, a técnicas de 'rompe hielo' que aprendieron en sus épocas de bachiller, o incluso más atrás cuando cursaban la secundaria.

Frases como: "...si funcionaron para mí seguramente funcionarán para los demás...", dan muestra de que el diseño de didácticas docentes, aun cuando hay cierta fundamentación en marcos teóricos, epistemológicos y hasta filosóficos, prefieren recurrir a las experiencias, debido a que no está en duda la efectividad de las herramientas que han utilizado en el pasado en el logro de los objetivos planteados.

Se puede decir también, que las didácticas docentes se plantean no como producto de la problematización de lo que acontece dentro del salón de clases, sino de las nociones que se gestan en el marco de las herencias culturales y educativas en torno a la profesión de educar, pero estas interpretaciones referentes a las herencias culturales y su implicación en la construcción del ser y su sentido se expondrán más adelante.

iii) La docencia-técnica ejecutora.

A esta la podemos definir como aquella que centra su interés en la enseñanza eficaz de los contenidos exclusivos del programa escolar. Para ello, el profesor debe dominar no sólo los contenidos de la asignatura sino también las técnicas y dinámicas de enseñanza y aprendizaje construidas para tal cometido. Importante es recalcar que dichas estrategias didácticas no son planteadas por el profesor, de ahí el nombre de ejecutor, porque la tarea exclusiva de este tipo de docencia es operar los mecanismos que, de acuerdo al programa, deben regir el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr satisfactoriamente los objetivos establecidos.

A este tipo de docencia María Cristina Davini (2001) la nombra como aquella que corresponde al *buen* profesor, debido a que se enfoca en que los estudiantes aprendan y comprendan el contenido programático, pero en ello también va la asimilación de determinado sentido que se promueve desde las esferas de poder.

Cabe señalar que este tipo de docencia considero tiene fuerte vínculo con la primera denominada académica, puesto que una de las características de ambas es que el profesor posea un amplio saber científico que de fe de su capacidad para impartir la materia. Esto genera seguridad en los estudiantes, aunque como sugerimos, reproduce un enfoque que llega a justificar los abusos de poder y autoridad de los profesores, bajo el supuesto de que al ser poseedores del saber, están en posición moral de cuestionar, descalificar y hasta transgredir esquemas de pensamiento que no coinciden con su verdad científica. Esto nos da pauta para pasar al siguiente punto.

#### iv) La docencia-dogmática.

Esta se caracteriza, tal como su nombre lo indica, en depositar dogmas en los estudiantes que provienen de las verdades absolutas que creen los profesores poseer. Desde este tipo de docencias se fundamentan las didácticas docentes. Un profesor dogmático busca que los estudiantes aprehendan una sola visión de los Derechos Humanos: la suya. Ricardo Sánchez Puentes (1993) la va a denominar

como enseñanza catequista o adoctrinadora. En este aspecto, fue muy interesante observar que aquellos profesores que entienden a los Derechos Humanos como condición de vida, juzguen y critiquen fuertemente a los colegas que los entienden como garantías individuales y viceversa.

Cuando me encontraba realizando la segunda observación a una clase, durante el desarrollo de la misma, donde el profesor discutía la pertinencia de los tratados internacionales en materia de Derechos Humanos como instrumento para regular las relaciones políticas y culturales entre los pueblos y las naciones, fundaba su argumento en la importancia de que todo Derecho Humano, antes de proclamarlo como tal, debe contener certeza jurídica a nivel internacional.

Durante la exposición de su argumento al grupo, encontró el momento para descalificar a todos aquellos "...profesores grillos de esta facultad que andan alterando el orden metiendo no sé qué ideas en la cabeza de los estudiantes." Y continuó diciendo: "El día que me hagan caso – también me volteó a ver – y aprendan a analizar las cosas como abogados, me darán la razón en muchas cosas."

No quiero dejar a la libre interpretación las últimas palabras del profesor. La invitación es que el día en que los estudiantes cedan intelectualmente a sus argumentos, se habrán dado cuenta de la verdad que se contenía en ellos.

Tratando de analizar un poco el por qué del afán de impregnar al otro con nuestras propias ideas, responde, según Roberto Cruz (1994), a una necesidad ontológica que tiene que ver con el sentido de la trascendencia. Una proyección del 'yo' en el otro. Cuando el segundo adopta la personalidad, al menos intelectual, del primero, el objetivo está cumplido.

v) La docencia-vidente.

Esta se puede entender como aquella que posee ciertas cualidades adivinatorias en relación al futuro de los estudiantes. Por ejemplo, me encontré con ciertos discursos en los profesores que parecen predecir el éxito o fracaso de los jóvenes

con tan sólo ver su comportamiento o escuchar sus aportaciones dentro del salón de clases; siendo de esta manera como solían establecer para sí mismos una imagen anticipada de los estudiantes. También me di cuenta que para algunos profesores estas lecturas adivinatorias servían de mucho para diseñar estrategias especiales para trabajar o acercarse a ellos.

Cuando estos profesores creyeron haber detectado cualidades específicas en los estudiantes, echaron a andar la profecía, objetivando, a través de formas de lenguaje, actitudes o acciones concretas hacia el estudiante, en lo que ellos consideran se convertirá el otro.

Si el profesor creía ver en el estudiante a un sujeto que no tiene futuro en la profesión que estudia, se lo hacía saber por diversos medios, logrando en ocasiones que el estudiante se interpretara a sí mismo como no apto para llegar a ser el profesionista que anhela.

En caso contrario, cuando el profesor cree en que alumno está destinado al éxito por sus capacidades, lo explota haciendo que el estudiante termine creyendo que estaba destinado para ello; cualquiera que sea el caso, sostenemos que este tipo de actitud vidente puede aniquilar la capacidad de autonomía de los educandos, engrandeciéndose la egolatría del maestro en torno a la creencia de sus 'poderes' *cuasi* proféticos. En declaraciones de profesores como: "...ya les he dicho que así como van *seguro no van* a encontrar trabajo en ningún lado cuando terminen la carrera." (S9, E2), "...ese joven le hecha muchas ganas pero *no creo que llegue muy lejos*. Me doy cuenta que en sus ratos libres se junta con los 'mariguas' de atrás de posgrado..." (S4, E2), "...en alguno de mis grupos nunca falta el sabelotodo o el comediante o los dos en el mismo salón. Y siempre les digo que ese tipo de estudiantes no tienen mucho futuro en las relaciones Internacionales al menos que cambien de actitudes." (S6, E2), "...yo creo en cada uno de mis estudiantes, siempre los animo a que den más de sí. Sobre todo a aquellos en quienes *veo cualidades* especiales, y cuando termina el semestre se siente bonito que se acerquen a agradecerte por que los llevaste a lograr objetivos que ellos pensaban no podían alcanzar." (S3, E2). Retomo el siguiente fragmento

de una entrevista para plantear un caso representativo de lo que en este punto se ha expuesto.

*Hay ocasiones que en clase realizo ciertas actividades, las que me permiten identificar a los estudiantes si tienen madera para estudiar la carrera y quienes de plano no deberían de estar en ella. (S1, E2)*

A la única clase que asistí en la materia que imparte en la Escuela de Trabajo Social, me mostró a qué tipo de actividades es a las que hizo referencia en la entrevista. La técnica que llevó a cabo consistió en que a la mitad del grupo se le vendarían los ojos. A los estudiantes que se les privó de la vista con cualquier prenda de vestir que sirviera para tal cometido, se les colocó en un extremo del salón. Luego, a los alumnos no vendados se les pidió que ayudaran a cruzar de extremo a extremo el salón habiendo bancas de por medio. La única condición es que los alumnos vendados debían ser orientados únicamente por medio de la palabra.

Durante la actividad, entre gritos y carcajadas, hubo quienes sí lograron el objetivo, mientras que otros se dedicaron exclusivamente a sabotear la labor de aquellos alumnos que sí deseaban guiar a sus compañeros que en ese momento se encontraban literalmente ciegos. Mientras todo esto sucedía, la profesora estuvo muy atenta observando desde la puerta del salón.

Al final de la técnica, la profesora reprendió a quienes no habían tomado con seriedad el ejercicio. Les dijo que el trabajador social debe mostrar siempre una actitud de servicio ante los demás, aún en estos 'ejercicios formativos'. Celebró a quienes lo habían tomado con seriedad y a quienes no, les soltó la siguiente advertencia: "...con esto me doy cuenta quiénes tienen futuro en la carrera y quiénes no." Lo dijo con el tono de quien sabe que sus profecías no conocen márgenes de error.

vi) Los tipos de docencia como parte del ser docente.

Los tipos de docencia sólo permiten describir parte del fenómeno de la formación docente, mas no son suficientes para llegar a la esencia del mismo. Cabe aclarar que los profesores no siempre fueron o técnicos o videntes, sólo por mencionar un ejemplo, sino que la tendencia generalizada es que en una misma clase se manifestaban características de más de un tipo de docencia a la vez.

De lo que me pude percatar es que los profesores han construido sus propios rituales preparatorios antes de iniciar su clase. Hay ciertos hábitos en los profesores que difícilmente son pasados por alto antes de entrar de lleno al desarrollo de su clase. Todas estas prácticas están cargadas de sentido. Los tipos de docencia responden a cuestiones de carácter ontológico que forman parte de las experiencias de vida de los profesores. La tarea de elaborar una tipología del quehacer docente fue necesaria, debido a que estas formas en que ejercen la docencia permite describir las existencias de los profesores, al menos en el espacio escolar que es lo que aquí no atañe.

Si quisiéramos indagar ahora sobre cuál es el sentido de cada una de las docencias arriba identificadas, y lo hiciéramos desde los tipos ideales como modelos explicatorios de Max Weber (Alfaro, 2011), por poner un ejemplo, encontraríamos que las docencias responderían a valores o a fines o a tradiciones o a afectos. Pero estas explicaciones no atienden el aspecto ontológico de la acción. Para ello, hay que recurrir a la pregunta: por qué del por qué de las cosas, la cual, sostiene Roberto Cruz (1994), es la única que pregunta por el sentido en una dimensión ontológica. Esto quiere decir, que tendríamos que preguntarnos ¿De dónde provienen esas tradiciones o valores o afectos o fines que dotan de sentido a las didácticas docentes?, ¿Cómo es que se han construido? Para responderlas, es necesario recurrir a la experiencia, porque este el terreno en donde se moldeo el ser y su sentido.

## 6.5 LAS EXPERIENCIAS DE VIDA COMO 'ESCUELA'

DONDE SE FORMA EL DOCENTE.

El ser docente se construye desde la experiencia de los sujetos. De ahí que esta afirmación motive el título de este apartado. No hay marcos teórico-conceptuales que sean más influyentes en la formación de los profesores que la significación de su historia de vida. De inicio, se van a presentar de manera narrativa algunos fragmentos de entrevistas, para luego, ir esclareciendo las categorías que de ellas se desprenden.

Cuando se afirma que la experiencia es la escuela donde los sujetos aprenden a ser maestros y construyen el sentido con el que dotan a su ser docente, ratifica la idea de varios autores que sostienen que no existen marcos epistemológicos claros y universales para formar a los profesores, al menos a nivel superior, siendo el terreno de la vida cotidiana el espacio más inmediato y concreto de formación docente.

Cuando se dice que las experiencias de vida son las que moldean al ser no es apresurado, pero no todas las experiencias juegan el mismo papel o son igual de determinantes para la conformación del ser docente. Solo aquellas de mayor significación para los sujetos son las que orientan su sentido del ser docente, mismo que se muestra y presente a través de docencia y didácticas docentes arriba expuestos.

Al cuestionamiento sobre qué motivó a los sujetos a ser profesores encontramos las siguientes respuestas:

*...por el lado de las aulas, mis profesores nos platicaban de los horrores que habían vivido y por los que tuvieron que salir de la patria,<sup>84</sup> protegiéndose y protegiendo a su familia. [...] De mis profesores mexicanos de CCH Naucalpan había muchos de Guerrero, Oaxaca, Michoacán y Monterrey que nos hablaban de la guerrilla y de que los guerrilleros eran torturados de una manera bestial. (S1, HVP:1)*

En la entrevista, se profundizó un poco más:

---

<sup>84</sup> Hace referencia a sus profesores en el CCH, de los cuales varios eran latinoamericanos exiliados.

*...es que mi familia es de maestros [...] La forma más fácil de ser alguien en la vida era estudiar para maestro. Uno de los hermanos mayores de mi mamá se vino para acá, entonces, él fue el iniciador. Y mi mamá estudió en la normal privada en Orizaba Veracruz, ahí conoció a mi papá, y por parte mi papá tuvo una tía abuela que también era maestra, mi bisabuelo fue mi maestro de primeras letras, entonces agréguele a eso la influencia de mis profesores. (P1, E1)*

Otro profesor escribió en su historia de vida profesional: “Al terminar mi servicio social como ayudante de profesor, continué como profesor adjunto durante un par de años [...] Después de mi viaje por Latinoamérica, inicié una labor docente que era básicamente de sobrevivencia.” (S3, HVP: 2) Durante la entrevista agregó:

*...cuando regresé de mi viaje por el sur de América no tenía trabajo por lo que me puse en contacto con profesores que conocía de la facultad. Uno de ellos me propuso que mientras conseguía algo más estable podía hablar con el jefe de carrera para que me diera unas horas frente a grupo. Me presentó con él y me dio unas pocas horas. Así empecé en esto de ser profesor. (P3, 2011)*

Analizando las respuestas, me vino a la mente algo sobre lo que escribe George Stainer (2007): la vocación. Este autor sostiene que la profesión de educador debe ser el llamado de una vocación y no sólo de circunstancias o contingencias históricas que motiven a ello. De ser esto verdad, se puede decir que el profesor ‘nace’, mas no ‘se hace’, (Tenti, 2008) lo cual implicaría incluir en la compleja problemática de la formación docente las siguientes preguntas: ¿La vocación de ser docente es única e irrefutable y, una vez que se descubre, debe sólo seguirse su camino?, ¿Cómo descubrir la vocación docente?, ¿Es posible descubrirla en el transcurso de los años a través de las experiencias de ser docente? Podríamos acercarnos a responderlas una vez que se discutan las siguientes declaraciones:

*Para mi tesis de licenciatura elaboré un taller para niños de secundaria, y cuando terminé de darlo me percaté que la docencia es algo que quería hacer toda mi vida. No sabía muy bien a qué nivel, pero algo tenía seguro: quería ser profesora. (P4, E: 2012)*

Otro profesor en su historia profesional de vida escribió:

*La docencia me llamó mucho la atención desde que estaba muy niño. No sé cómo explicarlo, pero siempre sentí una gran atracción por ser profesor. Cuando estaba chico jugaba con mis primos a que yo era su maestro y ellos mis alumnos, pero yo recuerdo que jugaba no sólo por diversión sino porque recuerdo sentir algo muy bonito cuando me imaginaba como maestro. (P6, HPV: 6)*

Si bien el término vocación no aparece explícito en las declaraciones de los profesores, sí lo hace como metalenguaje, lo que motivó surgieran interrogantes del siguiente nivel: ¿Cómo saber si a lo que se obedece es una vocación que proviene de lo más profundo del ser y no es algo sembrado a través de la cultura y las leyes sociales?<sup>85</sup> Algo en lo que coincidieron todos los entrevistados es que ‘sienten pasión’ por la docencia, pero si quisiéramos responder a la pregunta tomando en cuenta únicamente la dimensión afectiva y emocional estaríamos cayendo en un error. Al respecto, George Stainer (2007) encuentra tres componentes para determinar si el profesor persigue o no una ‘verdadera vocación’.

El primero de ellos es que debe existir un aspecto emocional-afectivo, es decir, sentir un gusto profundo por aquello que se hace; el segundo, es que en ese hacer está de trasfondo la propia ‘realización como persona’, aquí se involucran

---

<sup>85</sup> Utilizo el término de leyes sociales, porque es así como define Durkheim a aquellas fuerzas que determinan el papel de cada sujeto dentro de una sociedad determinada. Una perspectiva similar en cuanto a la sociedad la encontramos en la sociología funcionalista de Talcott Parsons, sin embargo, no compartimos del todo la visión de los autores, aunque consideramos que el término tiene mucha validez para problematizar acerca de la cuestión aquí planteada.

conceptos como la espiritualidad y la trascendencia; y por último, y suponiendo que el segundo elemento se ha identificado claramente, es que se parta del reconocimiento y encuentro con el Otro, lo cual quiere decir que la docencia no sea práctica del sometimiento, sino del diálogo para la liberación y desarrollo pleno del ser (Coreth, 2007) de quienes participen en el acto educativo.

Hasta aquí las conclusiones que se forjan son las siguientes: la primera, es que el sentido del ser docente se conforma desde la noción de que la docencia es una 'vocación que se va descubriendo', por lo tanto, innata. Esta idea tiene mucha con el cómo entendía Platón (2013) a la educación. Recordemos que para este filósofo la educación tenía por fin ayudar al sujeto a que descubriera los conocimientos que ya poseía. En cierto sentido, la vocación entendida desde este enfoque hace lo mismo en cuanto a la docencia se refiera.

La segunda conclusión es que el sentido del ser docente se construye desde comprender a la docencia como una 'vocación que se va construyendo'; aquí se ajustan aportaciones de autores como paulo Freire y Emilio Tenti que han escrito lo suficiente para dejar en claro su postura al respecto., al decir que la vocación como una condición innata no deja margen de libertad al sujeto para decidir, puesto que está escrito que 'debe ser' tal papel o 'debe ejercer' tal función en la sociedad. Esta crítica a los determinismos, con la cual yo coincido, radica fundamentalmente en entender que la vocación se va definiendo en función a las experiencias de vida de los sujetos y su desenvolvimiento en el medio sociocultural en que existen.

Por último, que tanto en la docencia como vocación que se descubre como en la docencia como vocación que se construye la pasión juega un papel fundamental. Sin la carga emotiva y pasional que surge en lo que hacen la profesión no cobraría sentido.

#### 6.5.1 La herencia educativa: una categoría útil para la identificación del sentido del ser docente.

¿Por qué abordar el análisis de los argumentos y herencias en las que están inspiradas las didácticas docentes? Partamos de lo siguiente, el argumento,

*...supone el acto de presentar razones contra una idea y/o de un hecho mediante una figura retórica: por tanto, habría aquí ya una fórmula del argumento que deberíamos considerar: es una prueba que se esgrime contra algo.” (Skliar, 2007:18)*

El argumentar es una práctica discursiva constante y hasta podríamos decir que cotidiana, la cual consideramos es parte y esencia en la vida de las universidades. Así, cada sujeto argumenta en contra o a favor de tal o cual tema, de este o aquel autor, siendo que de las argumentaciones cada quien se vaya construyendo determinadas visiones teóricas, ideológicas, políticas, éticas, etc. de la realidad que lo rodea. Pero ¿De dónde proviene el argumento?, ¿Qué fines persigue, hacia dónde va? Parte de las respuestas las encontramos en lo que Carlos Skliar llama (2007) ‘herencia’. Esta se puede definir como aquello que ha sido instalado en nosotros y que define el rumbo de nuestros argumentos. Las formas en que se instala la herencia son múltiples y complejas, siendo que una vez aprehendida es difícil de abandonar. Cuando esto sucede, nuestra propia actividad cotidiana se convierte en medio de reproducción de los argumentos heredados y así heredamos a otros nuestras propias herencias, condenándolas de esta manera a la perpetuidad.

Es a través de las herencias como pervive la cultura, son también quienes han permitido la perpetuidad de ciertos ideales económicos, educativos, políticos y éticos que han ayudado a la humanidad a que avance hacia más y mejores condiciones de vida; sin embargo, cuando dichas herencias imposibilitan a los hombres para preguntarse sobre sí mismos y sobre aquello que han heredado, se vierte en una dimensión problemática no para la herencia, sino para el heredero.

*Desde una percepción tal vez más educativa, podríamos pensar que la herencia puede que sea un problema [...] cuando entendemos por*

*educación un programa inexorable e inviolable a cumplir; cuando no tenemos cómo re-significar y/o reinterpretar ese programa; cuando se regresa hacia la educación como imagen excluyente de autoridad; cuando se constituye ella misma en prohibición de otras cosas que “no pueden ni deben ser aquellas que llamamos justamente (por la herencia) educación.” (Skliar, 2007:27)*

En la formación docente a nivel superior, existen muchos argumentos heredados que definen, en los profesores, no sólo las didácticas sino hasta el sentido de su ser docente. Pasemos a las experiencias halladas para después desplegar la interpretación respectiva.

Me encontré con un profesor que acostumbra cada viernes por la mañana, pararse fuera del salón junto a la puerta para saludar por su nombre y de mano a cada uno los estudiantes antes de cada clase. Según me comenta, las razones de este ‘ritual’ semanal son porque en sus años de universitario tuvo un profesor que hacía exactamente lo mismo. En sus palabras lo expresó de la manera siguiente:

*Yo tuve un profesor igual, al que la mayoría del grupo le teníamos un gran respeto y aunque nunca lo dijimos tal cual, creo que era porque sentíamos que nos ponía una atención que no todos los profesores nos daban. En lo particular, lo que trato de enseñar con este ejercicio es que el respeto a los derechos humanos debe ser cuestión de prácticas cotidianas más que discursivas. Cuando era joven muchos nos sentíamos respetados con el saludo de aquel profesor, espero proyectar lo mismo en mis estudiantes. (P4, entrevista, 2011.)*

La ‘herencia educativa’ de este profesor es clara, la expone en cada apretón de manos, la tiene presente en cada saludo a sus alumnos”, y cuando dice que “...espera proyectar lo mismo en sus estudiantes” es porque busca que la herencia que ahora es suya, tenga nuevos y prometedores depositarios, herederos que le den continuidad a fin de que aquella perviva. El profesor cree en

los argumentos que le fueron dados pero que ahora los elige<sup>86</sup> como propios, como suyos; de tal manera cree en ellos, que son los que dan sentido a su ser docente.

Vayamos a un caso más. Un profesor que imparte clases en la Carrera de Administración Pública y Ciencia Política, al hablar durante la entrevista sobre lo que la docencia le significa, parte de su respuesta fueron las siguientes palabras:

*Un maestro alguna vez me dijo<sup>87</sup> [...] que cada persona, al interactuar en sociedad, sólo da de sí aquello que va en función con el rol que juega en sociedad. Es decir, cuando doy clases no puedo venir a hablarles sobre mi vida personal o sobre mis pasiones, porque mi rol de profesor no me lo permite, de igual manera, espero de ustedes comportamientos y discursos de acuerdo a su rol de estudiantes, y yo estoy de acuerdo con esto que nos dijo el maestro, porque si sucediera lo contrario ¿Cuál sería entonces el sentido de la escuela y la educación? (Entrevista, P2, 2011)*

El anterior fragmento me origina una serie de reflexiones en torno a lo que precisamente hasta aquí se ha hablado sobre el papel de la herencia educativa en el complejo terreno de la formación y práctica docente. Voy a detenerme en algunos elementos. Primero, cuando el entrevistado declara: “yo estoy de acuerdo con esto que nos dijo el maestro” para después plantearse las preguntas en torno al sentido de la escuela y la educación, aparece de nuevo, con obvia lucidez, el argumento que ha heredado.

Philippe Meirieu sostiene que “...nadie puede estar presente en su propio origen y cada cual lleva consigo los rastros, formalizados por la educación, de

---

<sup>86</sup> En la elección entra en juego la conciencia. Si bien, como heredero no se puede elegir la herencia, no sucede lo mismo con la deconstrucción de la herencia. Aquí radica fundamentalmente la diferencia entre el sentido dado y el sentido otorgado del ser docente. Sobre este punto reflexionaremos más adelante.

<sup>87</sup> Cabe resaltar que esta respuesta la argumentó desde dos autores representativos de la teoría sociológica de los sistemas: Talcott Parson y Niklas Luhmann. No se transcribieron los fragmentos alusivos a los aportes teóricos, para no ensuciar la finalidad por la que se hizo uso de este fragmento de la entrevista.

aquél o aquellos que le han introducido en el mundo.”<sup>88</sup> (2003, 56). Estas palabras confirman la idea de que la herencia no es una elección, sino una adquisición que determina, hasta cierto punto, las formas de pensar y leer al mundo y la vida. Estos rastros, estas herencias, son las que dan sostén y sentido a las prácticas humanas más inmediatas en el estar siendo cotidianamente.

Un segundo elemento, parte de la crítica a la idea de que el sentido de la educación y la escuela, se encuentra en la transmisión y vaciado de conocimiento científico, dejando a un lado las relaciones vitales de los sujetos. La educación debe trascender al mero depósito y memorización de saberes, y si esto no lo comprenden los profesores, aquellas cualidades humanas que posibilitan la formación del hombre, no germinarán. La escuela debe ser un terreno fértil para el florecimiento de espíritus críticos.

La educación, como acto ético-político, requiere de actores que no empalidezcan ante los embates de la era moderna, requisita de instituciones que no cierren sus muros a la transformación. Una educación que tenga por fin el engrandecimiento y no la ocultación del ser, necesita pensar al hombre desde tendencias menos científicistas y más filosóficas. Para lograr esto, es menester ir un paso antes, y convertir a los profesores en el centro de la transformación educativa. Cuando se cree que el profesor sólo debe funcionar como tal dentro del aula, se niega la subjetividad del educador y se anula el paso a la intersubjetividad, se corrompe la posibilidad del encuentro con el otro, siendo de esta manera que la acción pedagógica termine como mero acto de sometimiento y docilidad ante la razón moderna del siglo XXI, la cual, debe reconocerse, conlleva a varias muertes:

---

<sup>88</sup> El autor parte de esta idea para diferenciar entre aquella educación que tiene por objetivo “fabricar” hombres y la que persigue el fin de la formación del hombre libre. Si bien nadie escapa a la condición de heredero, existe la posibilidad de romper con las estructuras bajo las cuales los hombres y mujeres hemos sido ‘introducidos’ en el mundo. En esta separación, entre ola historia como determinismo o como posibilidad (Freire, 2009), es donde Heidegger (2011) irrumpe para establecer una clara diferencia entre el ente que es arrojado al mundo y el ente que se cuestiona su arrojamiento y vuelca su afán de preguntar hacia sí mismo, hacia su ser.

...la del sujeto constructor del mundo (sea mediante la conciencia o el mediante el trabajo-motor-del-progreso); la de la representación (política, estética y en el proceso del conocimiento), y la del iluminismo como proyecto societal y, más prosaicamente como sensibilidad.). (Hopenhayn, “Un día después de la muerte de una revolución. Materiales diversos sobre posmodernidad.” cit. en: Pérez, s/a:1)

Si bien, la educación en su sentido más reproductorista, se convierte en el medio por el cual el sujeto es incluido en el mundo<sup>89</sup>, pero más allá de cumplir estas funciones, en ella también se encuentra la tarea renovadora de desarrollar “...una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales – y educativas – se está inscrito.” (Meirieu, 2003:25) El desarrollo de tal inteligencia no sólo recupera al sujeto creador de historia, sino que saca a la luz interrogantes necesarias en torno al Hombre, mismas que se han dejado de hacer en la actualidad.

El diálogo del Hombre consigo mismo se ha enturbiado por el predominio de la razón técnica sobre aquella de carácter más reflexivo. En este contexto, la escuela se entiende como la ‘fábrica de hombres’ dispuestos a servir a las actuales formas de producción, creando de esta manera todo un sistema de ideas mercantilistas en torno a la relaciones sociales. Las personas, trastocadas por este tipo de

---

<sup>89</sup> Para Philippe Meirieu, los primeros educadores que tienen a bien la importante tarea de ‘presentarnos’ al mundo, son los padres. La siguiente cita es extensa, pero la poética con la que lo explica este autor no se puede dejar pasar por alto: “Aquí, mi hijo. Se llama Jaime, o Ahmed. Hijo mío, aquí el mundo, y no sé en realidad cómo se llama: Francia o Europa, el Caribe o el Islam, la televisión o los Derechos Humanos. Pero ese mundo existe; formamos parte de él, más o menos, pero ahí está. Ya estaba ahí antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones. Ese mundo, por supuesto, no lo conozco del todo. Por supuesto, no todos sus aspectos me parecen bien. Pero ahí está, y yo formo parte de él. Formo parte de él y debo introducirte en él. Debo, para empezar, enseñarte las normas de la casa, de la *domus* que te acoge. Tendrás que someterte a ellas y eso, sin duda, será para ti una fuente de preocupaciones y quizá incluso de algunos tormentos. Integrarse en la *domus* siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. Es normal, al fin y al cabo, que aquél que llega acepte algunas renuncias para tomar parte de la vida de aquéllos que la acogen. Ése es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de la comunidad.” (2003:21-22)

ambientes, poco a poco han mutado las 'relaciones esenciales'<sup>90</sup> (Buber, 2011) por relaciones de producción, de intercambio de bienes. Tal como lo expresa Phillipe Meirieu (2003), las relaciones entre generaciones se han instrumentalizado', la ganancia implícita de utilidades, sean estas culturales o materiales, entra en juego cuando dos personas se disponen al 'encuentro', que deja de ser tal, bajo las circunstancias antes expuestas.

Esta lógica de existencia, así como ha penetrado en todos los espacios de convivencia humana, se ha establecido dentro de las escuelas y los salones de clase; ha marcado la dirección en la que se debe mover el acercamiento del profesor con su alumno y viceversa. Me tocó presenciar una clase en donde el maestro anunció a su grupo que las siguientes dos sesiones serían suspendidas ¿La razón? Una serie de conferencias a la que pedía a sus estudiantes que asistieran.

A la primera clase después de las conferencias, un estudiante se acercó al profesor para preguntarle si había que hacer algún trabajo o reporte de las mesas a las que habían asistido, a lo que el maestro respondió que no. Al terminar la clase, a ese mismo chico, le escuché decir a sus amigos, con cierta molestia que "...de haber sabido que no iba a tomar en cuenta lo de las conferencias, ni hubiera ido." Como estas respuestas y actitudes en los estudiantes hay muchas todos los días.

Es común que los estudiantes experimenten niveles de frustración muy altos cuando no se cubren las expectativas de recibir alguna 'recompensa' al cumplir con determinadas tareas extra clase, pero ¿Por qué es así? En parte, podríamos decir que las causas están en que las relaciones escolares, al igual que el resto de las relaciones que el hombre entabla con el otro y con el mundo, se han convertido en 'tratos comerciales' (Alain Touraine, en: Meirieu, 2003).

El trato comercial que impulsa al joven estudiante a cursar una licenciatura, es el mismo que empuja al profesor a no dejar de asistir cada mañana a impartir su

---

<sup>90</sup> Este tipo de relaciones, trascienden las formas de la palabra en el encuentro entre dos o más *seres espirituales dotados de razón*, que es como Freire (2009) entiende al Hombre. Las relaciones esenciales permiten captar al otro en su complejidad y no quedarse en la corteza de lo que la persona es; rompen con la fijación de la carne para sobredimensionar, en el encuentro, las posibilidades de grandeza del ser.

cátedra. En el primero caso, el trato comercial se sella con la entrega del título universitario, en el segundo, con el bono monetario por concepto de asistencia y puntualidad; en cualquiera de los casos, las preguntas que deben hacerse para rescatar al ser no aparecen. Sin embargo, no todo profesor ignora este tipo de preguntas, pero los resultados me llevaron a la conclusión de que son muy pocos los que se han cuestionado de esta manera.

En este sentido, Heidegger (1924), parece tener razón cuando afirma que el hombre ha dejado de preguntarse a cerca de su ser en tiempos donde la técnica domina, y al trasladar esta tendencia al campo de la docencia, nos encontramos con que las inquietudes más presentes en los profesores son aquellas que tienen que ver con la cuestión de si deben formar científicos sociales o profesionistas (Zamorano, 2012), dejando de lado cuestiones sustanciales de carácter ontológico entorno a la formación de los sujetos.

Es necesario replantear los fines de la educación y las razones por las cuales nos convertimos en docentes. El debate de la formación de sujetos debe escapar a la arena de lucha que ha limitado la perspectiva científicista de las profesiones, para posicionarse en otros terrenos de carácter más filosófico y menos maquilador. Pero para poder lograr, como profesores, una re-estructura de nuestro pensamiento, requerimos, tal como lo dice Carlos Skliar (2007), hay que empezar por ser fielmente infieles a nuestras herencias educativas, cuestionar si los argumentos que heredamos, qué tanto son producto de nuestra reflexión interna o si son...

*¿Argumentos que, entonces, recibimos y adoptamos casi pasivamente durante nuestra formación?, ¿O bien, por el contrario, se trata de argumentos que no son nuestros? [...] ¿Argumentos educativos de cuya autoría nos sentimos responsables? ¿O bien, argumentos heredados y nunca re-escritos? (Skliar, 2007).*

¿En qué tipo de profesor me he convertido a lo largo de los años?, ¿Qué he logrado con mis prácticas educativas en todo este tiempo?, ¿El profesor que ahora

soy es el que deseaba ser cuándo decidí serlo? Preguntas como estas son de las que carecen en su mayoría los trabajos en torno a la formación docente. Estas preguntas no sólo permiten encontrar sentido al ser como profesionales de la enseñanza (Díaz, 2008), sino sobre todo, a significarnos como Hombres y personas. En la docencia no sólo entra en juego la enseñanza de competencias y saberes científicos, también y sobre todo, la sublimación del espíritu que tiene por fin la formación del Hombre nuevo. (Buber, 2011).

## CONCLUSIONES

Ahora que concluyo la tesis, me doy cuenta que muchas ideas que debían aparecer en este trabajo no están, las razones son diversas, pero de las más relevantes es que como pedagogo carezco de fundamentos filosóficos, por lo que me faltaron palabras para desarrollarlas en el modo en que yo hubiera deseado. La primera conclusión de la que quiero partir es que, mi formación filosófica en la carrera de pedagogía, al menos en mi generación, fue pobre, mientras que las teorías científicas de la psicología del aprendizaje ocuparon un lugar muy privilegiado en la curricula. Esta situación genera espíritus y miradas científicas en los pedagogos, que los adiestra para comprender el fenómeno educativo sólo desde ciertas aristas, ignorando muchas veces elementos que escapan al ojo de la ciencia de la educación.

*Vivimos en una sociedad en la que la gran mayoría de nuestras relaciones se basan en el paradigma de la economía neoliberal, el cual promueve la primacía del mercado sobre las necesidades y los derechos de los individuos [...] la globalización ha provocado tanto el acercamiento e interacción entre culturas, como su feroz enfrentamiento, la revolución en las tecnologías de la información ha acortado las distancias físicas entre los seres humanos, a la par que fomenta la formación de una individualidad aislada que interactúa más con la pantalla de la computadora que con sus semejantes...” (Patiño, 2010:121)*

La autora, reconoce que debido al panorama arriba expuesto, la educación en valores y en derechos humanos se han puesto de moda, hablar sobre la recuperación del proyecto humanista en la educación en todos sus niveles, es tema que se ha colocado no sólo en la agenda educativa sino también política de los gobiernos, sin embargo, mucho queda por hacer para que el hombre construya relaciones de encuentro (Patiño, 2010) con el medio natural y social en el que existe. Lo más lamentable, es que este tipo de mentalidades mercantilistas, desde hace algunos años, han ganado terreno en los cursos de formación y actualización

docentes en todos los niveles escolares. Cuando carecemos de una filosofía que nos orienta en la vida profesional, las pretensiones de quienes ejercemos la docencia llegan a ser tan altas, que aquella consigna kantiana que sostiene que sólo por medio de la educación el hombre llega a ser hombre suele introyectarse con tal celeridad en los profesores, que se olvidan de preguntar cosas cruciales, como lo pueden ser: cuando hablamos de educación ¿La entendemos como una sola y de un solo tipo?, o, cuando hablamos de Hombre ¿En qué ideal de Hombre pensamos cuando nos atrevemos a educar?, Si hemos de formar Hombres ¿Qué es el hombre?, ¿Para qué formar? La filosofía permite trascender las respuestas que con regularidad se plantean desde paradigmas y modelos teóricos ya conocidos, dejando de lado el espíritu crítico que requiere la formulación de nuevos abordajes respecto al hombre y su mundo.

Entre algunas de las cosas que en el apartado de conclusiones parece embonar es que al abordar a los Derechos Humanos como una cuestión de valores, tal como surgió en alguno momento durante las entrevistas, es complejo y presenta muchos límites, tal como ya se abordó en el capítulo 2 de la tesis. En el camino de los derechos humanos como valores inherentes a toda persona, en algún momento se llegará a tropezar con argumentos de corte relativista. (Díaz-Polanco, 2010, Frondizi, 2010). Es decir, si bien la dignidad, la libertad y la vida, se reconocen como universales, no sucede lo mismo en cuanto a su valoración; esta última tiene que ver con la cultura y el contexto en donde se desarrollen aquellos valores.

Al tomar en cuenta dicha cuestión, vale preguntarse: ¿Cómo universalizar y, en consecuencia, generalizar un valor cuando su significación es diferente para cada cultura o pueblo?, ¿Cómo hacer que la libertad, la vida o la dignidad se asuman bajo los mismos parámetros de valoración en las diversas realidades que coexisten en el planeta? Estas y otras preguntas superan el discurso de los derechos humanos como una cuestión de valores, de ahí que la propuesta epistemológica es comprenderlos más allá de la axiología, tratando de sortear este relativismo desde los fundamentos de la ontología y buscar los cimientos para convertir al sentido del ser del Hombre en el principal objeto de contemplación.

Otra de las ideas que permea la noción de los derechos humanos es aquella donde se cree que las instituciones protegen más a los delincuentes que los ciudadanos. En una ocasión, después de entrevistar a una profesora, decidimos terminar el café mientras platicábamos algunas otras cuestiones referentes al tema que nos había reunido ese día en aquél restaurante. Y aunque la siguiente declaración no se dio en el marco formal de la entrevista, me parece muy ilustrativa para enmarcar lo que al principio de este párrafo menciono.

*Un día yo misma alcancé a un tipo que me arrebató mi mochila saliendo de aquí del metro CU. Cuando lo alcancé me le fui a golpes. La gente de los puestos me agarró e impidieron que el asaltante se fugara. Cuando llegó la policía, resultó que me querían llevar a mí al ministerio por haber sido violenta con el joven delincuente y no en calidad de afectada. Me dio mucho coraje, y cuando les dije a los policías que ya ni la fregaban, se me fueron encima para meterme a la patrulla de una manera a mi gusto muy agresiva. Los señores de los puestos, supongo que como habían visto todo lo que pasó, evitaron que los policías me subieran a la patrulla.*

¿Y el chico que le quiso robar? – Pregunté:

*Ah, sí lo subieron pero iba plástica y plástica con los policías. Eso me generó muy mala espina, aunque hemos de aceptar que es normal que los ladrones hagan migas con sus protectores – haciendo alusión a los oficiales. – (3, E2)*

Pensé mucho en estas palabras cuando a mediados de julio del 2012, mientras volaba de Oaxaca a la ciudad de México, me encontré, en una revista que van a bordo de los aviones, un reportaje sobre el narcotráfico en nuestro país, siendo la vida de un general del ejército mexicano y su lucha contra el crimen organizado el punto central del artículo, el cual terminaba con una declaración del castrense que más o menos decía así: “Los derechos humanos no sirven, estorban...no sirven

para nada.”<sup>91</sup> Esto lo declaró así al considerar que, tanto las comisiones estatales y nacionales de derechos humanos, han impedido que el ejército mexicano actúe con eficiencia en su labor, entorpeciendo su lucha contra las grandes mafias del narcotráfico.

Lo que quiero decir con los anteriores comentarios es que estoy convencido de que poco a poco se ha permeado en el pensar y sentir la idea de que los derechos humanos son un discurso vago y fútil. Considero que esto se debe a que las personas, en su experiencia propia, son testigos de la transgresión cotidiana a los derechos humanos por parte de la sociedad y el Estado. Los ambientes de violencia y corrupción en que vivimos, son mediadores de mucho peso para tener tal concepción acerca de nuestras innatas libertades. ¿Qué tipo de sociedad se está construyendo en el México contemporáneo?, ¿Hacia dónde vamos?, ¿Cuáles son los valores y principios que la rigen?

Estas y otras preguntas del mismo orden no deben quedar excluidas del debate acerca de la educación, la docencia y los derechos humanos. Cada uno de los fragmentos de las entrevistas aquí manifestados sólo han mostrado algo que con antelación ya se percibía: predomina por completo en el pensamiento de los profesores, la noción jurista de los derechos humanos. ¿Qué hacer para que los piensen de una manera diferente? Si preguntamos esto, es porque vemos un peligro latente en esta situación. Si como profesores no nos damos a la tarea de cuestionar los argumentos ya establecidos respecto a ciertos temas, como lo es el de los Derechos Humanos, difícilmente se podrán recuperar los salones de clase como espacios de convivencia y creación de conciencias libres.

Cuando se habla de formación docente, hay que entenderla como un fenómeno complejo de relaciones no sólo profesionales, sino sobre todo vitales. Las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de una época, trastocan significativamente el ser y estar en el mundo de los sujetos. Cuando así lo comprendemos, vislumbramos también la importancia de no agotar las explicaciones en torno al sujeto en algunas cuantas tradiciones de pensamiento.

---

<sup>91</sup> Ofrezco una disculpa al lector por no hacer mención de las referencias del artículo aquí citado. En el momento ignoré tomar nota, y ahora que trato de recordarlas, todo intento resulta inútil.

El Hombre siempre será algo más de lo que la ciencia social y positiva pueda o alcance a decir de él. Si esto no es entendido de tal forma por quienes nos dedicamos a la docencia y la pedagogía, difícilmente tendremos el deseo de caminar hacia otros lugares epistémicos con el objetivo de regenerar nuestras ideas y creencias acerca de la educación, la pedagogía, del hombre y de nosotros mismos entendidos como hombres.

Recientemente, encontré en el discurso de los Derechos Humanos muchos vacíos filosóficos, lo que me hace dudar ahora de mis convicciones pedagógicas, cuando en un principio desde aquí fue donde encontré fortaleza y descanso para impulsar lo que considero, una atrevida propuesta para abordar el tema de la formación docente. Conjugar Derechos Humanos y formación docente desde las ubicaciones teóricas que la investigación intenté, para nada fue tarea fácil, porque quienes tomen con seriedad tal cometido, se darán cuenta que hay mucho por decir acerca de ambos temas, aunque parezca que todo está ya pronunciado. De hecho, ahora me quedo con la sensación de que en la investigación prevaleció más el ensayo que la interpretación, que los intentos por entrelazar hermenéuticamente la teoría y la realidad abordada pudieron haber sido más y mejor estructurados.

De cualquier manera, y aunque sé que la postura teórica que aquí prevalece no es compartida por muchos, es legítima y encierra elementos que si son retomados por los pedagogos, aprendan a pensar los viejos problemas desde preguntas nuevas. La tarea de quienes lean la tesis y no coincidan con lo que en ella se encuentra, no será en destruirla simbólicamente hablando, sino deconstruirla para alcanzar los niveles de reflexión e interpretación que no se hayan podido lograr.

Al concluir la tesis me doy cuenta de que la propuesta de abordar a los Derechos Humanos desde enfoques antes no pensados, o al menos no pensados del todo, se enfrentan a una tarea titánica de remover estructuras teóricas y filosóficas ya muy bien cimentadas, no sólo en los planes de estudio, sino en las ideologías de los profesores. Hay que cavar profundo para desenraizar viejas tradiciones, que se convierten en problema cuando impiden que se gesten nuevas perspectivas.

Ahora que concluyo la tesis, me quedo convencido de que los docentes no nacen, sino que se hacen, a pesar de que muchas veces no son conscientes de sus elecciones. Es por eso que, cuestionar las herencias educativas es una tarea fundamental. Primero hay que partir de que las herencias no siempre se convierten en un problema, todos somos hijos de nuestra época, y en cierto sentido también somos herederos de una serie de elementos que no facilitan la construcción de nuestra identidades tanto individuales como colectivas, pero cuando hacemos referencia a que la herencia cultural puede convertirse en un problema, es porque puede clavarnos en el quietismo del que nos habla Sartre.

Si bien, todos somos herederos de algo, no todos estamos destinados a obedecer al pie de la letra aquellas herencias. Recordemos lo que Emereich Coreth dice acerca de las cualidades netamente humanas. El hombre tiene la facultad de desprenderse de su entorno, lo que lo posiciona en un ser con capacidad de construir mundo. El mundo es una categoría netamente humana, es una categoría que se abre a las interrelaciones sociales para darle forma al ser del ente social.

El ser heideggeriano es un 'estar abierto al mundo', sin determinismos que fijen el rumbo o destino de la vida humana. El ser un ente abierto al mundo posiciona al ser humano como un ser privilegiado, condenado a ser libre y construir sus propios proyectos de vida; así pues, la docencia es una práctica que en sí misma posibilita la realización del sujeto que por medio de ella se forma.

De la misma forma en que se constituye el sujeto, el docente encuentra el sentido a su quehacer educativo en la interacción con el entorno, en el recuperar las experiencias educativas que lo han formado como sujeto; pero el gran problema que descubre Heidegger es que olvidamos, como docentes, la pregunta que nos hace voltear a los orígenes de aquellos argumentos que dan sentido a nuestra ser como profesionales de la educación.

Precisamente, cuando orientamos nuestro diálogo interno por la pregunta por el sentido del ser, estamos en camino de desprendernos y ser infieles a las herencias que nos han dictado los qué, los cómo y los para qué de nuestro ser docentes. Otorgarle un sentido al el ser docente no es una tarea fácil, pero sí

necesaria si compartimos la idea de que los tiempos modernos, las tecnologías sobre todo, a pesar de que acortan distancias entre las sociedades y los pueblos, han alejado a los hombres de los diálogos con su ser y que los unen con su especie.

No basta aceptarnos como docentes gustosos, y tal vez hasta felices con el trabajo que desempeñamos a diario, sino revisar rigurosamente qué tanto posibilitamos a que los estudiantes persigan su propia realización como personas a través del acto educativo. En este sentido, se debe combatir la vieja idea de que los docentes son, en el sentido más artesanal del término, los formadores directos de los jóvenes, porque de seguir prevaleciendo esta manera de pensar, el quehacer docente tendrá por objetivos hacer del estudiante *cuasi* una réplica de su mentor, ignorando que su máximo deber es coadyuvar a que sean los mismos estudiantes quienes otorguen sentido a su existencia y su ser como personas.<sup>92</sup>

No temo en decir que muchos de estos discursos son románticos, pero qué sería de la educación y la pedagogía si no existiesen en ellos estos atrevimientos intelectuales que sólo tienen por fin la reconciliación del hombre consigo mismo y con el mundo en el que habitan. Ya lo mencionó Pablo Latapí, El docente que entienda a la educación como un mero acto reproductor de saberes científicos, difícilmente estará interesado en hacer de su clase un acto de provocación para que quienes se forman en ella, lancen preguntas que los pongan en camino del descubrir el sentido de sus vidas.

Los derechos humanos, han pregonado durante años, que el defender la dignidad de los hombres es su fin más importante, desde el enfoque aquí tratado, la dignidad deberá entenderse no como el valor supremo de toda persona, sino como la capacidad para que cada sujeto se autodetermine y se ponga en camino de su plena realización ontológica.

Hay ideas que durante el proceso salieron a la luz, y que dibujan posibles líneas de análisis para investigaciones futuras. Una de ellas es indagar, con mayor profundidad, a qué se debe que los términos de ser humano, Hombre y persona

---

<sup>92</sup> Gorge Stainer (2007) dirá que el buen maestro es aquel que termina sólo, es aquel que culmina sus días sin seguidores dogmatizados por sus ideas.

sean tomados como sinónimos por los profesores, cuando existen varios estudios desde enfoques antropológicos que muestran que se caen en errores importantes cuando no se debaten sus posibles contradicciones.

La cuestión de relacionar educación y Derechos Humanos no es para hacer notar que la carga de contenidos sobre el tema en las currículas oficiales es débil o precaria, sino todo lo contrario, para sostener de que a pesar de que hay múltiples foros internacionales que obligan a los estados a involucrar en la educación pública, en todos los niveles, temas relacionados a los Derechos Humanos, siguen viviendo precariamente millones de seres humanos en todo el planeta.

¿Acaso será que el debate en torno al Hombre y su dignidad ha llegado a quedado estancado?, ¿Será que este debate deba surgir o tomar fuerza en el espíritu de los profesores? Las ideas que aquí presento como reflexiones finales, no pretenden agotar el tema. Los problemas que tienen que ver con la humanidad no tienen soluciones universales ni interpretaciones del todo acabadas. Durante el proceso de tesis saqué algunos vacíos, develé algunos que hasta hace poco desconocía; dejé atrás algunos autores que conocí en la licenciatura y que me acompañaron durante mucho tiempo; mudé ideas y lenguaje, mudé lecturas del mundo, de la pedagogía y del hombre, abandoné viejas convicciones para tomar de la mano algunas que se me presentan como novedosas; en fin, qué más puede agregar en momentos como este. Sólo resta decir que las ideas aquí expuestas están abiertas al debate, a la deconstrucción y a la crítica.

A todas aquellas personas que hicieron posible esta investigación, muchas gracias.

## FUENTES REFERIDAS

Alfaro, Javier Adán (2011), *Acercamiento a la metodología de Max Weber*, en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/05/0511-Alfaro.pdf>

(Consultado en diciembre del 2013)

Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2004), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*, México, Paidós Educador, 1ª reimpresión.

Arguello Parra, Andrés (2011), *Biografía y derechos humanos. Una mirada a la historia de vida de Rodolfo Satvenhagen desde la perspectiva ética de la alteridad*, Conferencia, Salas A y B, ISSUE/UNAM, 24 de mayo del 2011.

Bodenheimer, Edgar (1988), *Teoría del derecho*, 10ª reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.

Barrón Tirado, Concepción (2002), *Universidades privadas. Formación en educación*, México, CESU-UNAM-Plaza y Valdés editores.

Buber, Martín (2011), *¿Qué es el hombre?*, México, Fondo de Cultura Económica, 27ª reimpresión.

Casillas, Daniel (2012), "Reconoce gobierno 47 mil 515 muertes ligadas al narco," enero, *Revista electrónica Animal político*, en: <http://www.animalpolitico.com/2012/01/crecen-11-homicidios-relacionados-con-el-narco-pgr/> (Documento descargado en PDF en enero del 2012).

Campos, José Javier (2004), "La evolución de la inteligencia", en: Rubio Jara, S, *Miscelánea en homenaje a Emiliano Aguirre*, Vol. III, Paleontropología, Universidad Complutense de Madrid, Ediciones Baquedano, pp: 102-119 en: [http://eprints.ucm.es/11648/1/103\\_LA\\_EVOLUCION\\_inteligencia.pdf](http://eprints.ucm.es/11648/1/103_LA_EVOLUCION_inteligencia.pdf). (Consultado en junio del 2013)

Castillo, Edelmira (s/a), *La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar fenómenos humanos*, en:

<http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Fenomenologia.html> (Documento en PDF consultado en octubre del 2010)

Comenio, Juan Amós (2008), *Didáctica magna*, México, Porrúa.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2010), México, Ediciones didácticas Sun Shine.

Coreth, Emereich (2007), *¿Qué es el Hombre? Esquema de una antropología filosófica*, España, Herder.

Coreth, Emereich (s/a), *Metafísica*, en: [http://www.olimon.org/uan/coreth\\_metafisica.pdf](http://www.olimon.org/uan/coreth_metafisica.pdf). (Documento descargado en PDF en julio del 2013).

Cortés-Boussac, Andrea (2009), *El hombre en las redes de las nuevas tecnologías. Aportes a la disolución del enfrentamiento hombre-técnica*, Colombia, Universidad Sergio Arboleda.

Cruz F., Roberto (1994), *El Hombre pregunta. Hacia una antropología metafísica*, México, Universidad Iberoamericana.

Davini, María Cristina (2001), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Argentina, 2ª reimpresión.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (Documento descargado en PDF en enero del 2011)

De la Madrid Hurtado, Miguel (s/a) *La constitución de 1917 y sus principios políticos fundamentales*, en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/95/4.pdf> (Documento descargado en PDF en enero del 2011)

Diemer, Alwin (1985), *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*, España, Serbal-UNESCO.

Escamilla Salazar, Jesús y Alberto Rodríguez (2010), *El método biográfico en la investigación socioeducativa*, México, Fes Aragón-UNAM.

Escribano, Alicia (2004) *Aprender a enseñar. Fundamentos de Didáctica General*, La Mancha, Universidad de Castilla, 2ª edición corregida y aumentada.

Estrada Morales, Miryam (2005), "Formación y práctica docente, un binomio indisoluble y objeto de una interpretación humanista", en Modesta Jiménez Orozco (coord.), *Que hablen los docentes. Textos universitarios*, México, Universidad veracruzana, pp.55-63

Freire, Paulo (2009b) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (2006), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI editores, 50ª edición.

Fronzoni, Risieri (2010), *¿Qué son los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica.

Freire, Paulo (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, siglo XXI editores, 2ª edición en español.

Freire, Paulo (2009a), *Política y pedagogía*, México, Siglo XXI editores, 6ª reimpresión.

Fillux, Jean Claude (1996), *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*, Serie: Los documentos 3, Argentina, Novedades educativas-Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.

Flitner, Wilhelm (1972), *Manual de pedagogía general*, Barcelona, Herder.

Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Serie: Los documentos 6, Argentina, Novedades educativas-Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Paidós.Ferry.

Gadamer, Hans-Georg (1998), *Verdad y método II*, Salamanca, Ed. Sígueme.

García Hoz, Víctor (1976), *La tarea profunda de educar*, Madrid, Rialp S.A., tercera edición.

Giddens, Anthony (2000), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Madrid.

Giroux, Henry (1998), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Madrid, Siglo XXI editores, 2ª edición.

Gómez Tagle, Erick (2007), *La explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes. Una aproximación sociológica*, México, Instituto Nacional de Ciencias Penales.

Heidegger, Martín (2012a), *Carta sobre el humanismo*, en: [http://www.usma.ac.pa/eticos/1/Humanismo\\_R3.html](http://www.usma.ac.pa/eticos/1/Humanismo_R3.html) (Documento descargado en PDF en noviembre del 2011)

Heidegger, Martín (2012b), *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, decimosexta reimpresión.

Heidegger, Martín (1927), *Ser y tiempo*, Escuela de Filosofía, Universidad de ARCIS, edición electrónica en: [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) (Libro descargado en PDF en enero del 2010)

Heller, Agnes (1993), *Teoría de los sentimientos*, México, Fontamara, tercera edición.

Hobbes, Thomas (2008), *Leviatán o la materia forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, Fondo de Cultura Económica.

Kumar Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, España, Planeta.

Lamson Whitney, Frederick (1986), *Elementos de investigación*, Barcelona, Ediciones Omega, sexta edición.

Luc y Vincent Jean-Didier (2000), *¿Qué es el Hombre? Sobre los fundamentos de la biología y la filosofía*, España, Taurus.

Larrosa, Jorge (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades educativas

Levinas, Emmanuel (1993), *El Humanismo del otro Hombre*, Madrid, caparrós editores.

Magendzo Kolstrein, Abraham (2007), "Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.5, núm.4, en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art4.pdf> (Documento descargado en PDF en julio del 2012)

Max-Neef, Alfred (1998), *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Barcelona, Norden comunidad/ICARIA S.A.

Meirieu, Philippe (2003), *Frankestein educador*, Barcelona, Laertes, 2ª reimpresión.

Mier Garza, Raymundo (2013), "Complejidad y realidad social", *IV Seminario Interinstitucional sobre la Teoría de los Sistemas Sociales: Nicklas Luhmann*, conferencia, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 30 de mayo del 2013.

Olivé, León (2013), "Hacia una sociedad del conocimiento en el México multicultural", México, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, en: [http://cisnex.amc.edu.mx/congreso/Ciencias\\_Sociales\\_Humanidades/Multiculturalismo/ponencias/Olive\\_pdf.pdf](http://cisnex.amc.edu.mx/congreso/Ciencias_Sociales_Humanidades/Multiculturalismo/ponencias/Olive_pdf.pdf) (Consultado en enero del 2013).

Olivé, León (2010), "Conocimientos tradicionales e innovación: desafíos transdisciplinarios" en: Peláez, Álvaro y Rodolfo Suárez, *Nueva ciencia*, México, Universidad Autónoma Metropolitana plantel Cuajimalpa-Anthropos, pp.107-129

Patiño Domínguez, Hilda Ana María (2010), *Persona y humanismo. Algunas reflexiones para la educación en el siglo XXI*, México, Universidad Iberoamericana.

Pérez Gómez, Angel y Sacristán, Gimeno (1988), *Comprender y transformar la enseñanza*, España, Ediciones Morata, 7ª edición.

Platón (2013), *La república*, España, Espasa Calpe.

Ramírez Hernández, Gloria (2007), *Grupos Interdisciplinarios de Trabajo. Área de Derechos Humanos*, documento de trabajo, mayo, Academia Interdisciplinaria de Derechos Humanos-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada, Aljibes.

Ruiz Olabuenaga, José Ignacio (2009), *Metodología de la investigación cualitativa*, España, Universidad de Deusto, 4ª edición.

Sánchez Puentes, Ricardo (1993), "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", *Perfiles educativos*, núm. 61, julio-agosto-septiembre, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, pp. 64-78.

Sartre, Jean-Paul (2010), *El existencialismo es un humanismo y otros ensayos*, México, editorial Tomo.

Skliar, Carlos (2007), *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Buenos Aires-México, Noveduc

Steiner, George (2007), *Lecciones de los maestros*, México, Ediciones Siruela-Fondo de Cultura Económica, 2ª reimpresión.

Torralba Rosello, Frances (2005), *¿Qué es la dignidad humana? Ensayo sobre Peter Singer, Hugo Tristram Engelhardt y John Harris*, España, Herder.

Torralba Rosello, Frances (s/a), “La pregunta por el sentido”, *Revista de pensamiento y opinión*, núm. 69, Barcelona, pp:22-23 (Consultado en febrero del 2014).

Ulloa Ortiz, Manuel (1976), *El estado educador*, México, Jus, S.A.

Zemelman Merino, Hugo (2013), “Los desafíos que plantea al conocimiento social la construcción de futuro”, *Coloquio internacional: el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación en ciencias Sociales en América Latina*, conferencia magistral, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, 4 de septiembre.

## FUENTES DE CONSULTADAS

Adame Goddard, Jorge (1996), *Naturaleza, persona y derechos humanos*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Universidad Nacional autónoma de México, en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/170/5.pdf> (Consultado en enero del 2012).

Aguerrondo, Inés. (2009) “Formación de docentes para la innovación pedagógica”, PERSPECTIVAS, *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*, en: <http://www.ibe.unesco.org>. (Consultado en agosto de 2009).

Aguilar Cuevas, Magdalena (s/a), *Las tres generaciones de los derechos humanos*, en: [www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/30/pr/pr20.pdf](http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/30/pr/pr20.pdf) (Consultado en mayo del 2012)

Álvarez Hernández, Gabriel Alejandro (2011), *Representaciones sociales del educando en pedagogía de la FES Aragón en cuanto a su profesión*, Tesis de maestría en pedagogía, enero, México, FES Aragón-UNAM.

Arendt, Hannah (1997). *Filosofía y política. Heidegger y el existencialismo*, Besatari.

Arias Marin, Alan (2012), “Análisis de las propuestas y los candidatos en las próximas elecciones”, conferencia, *Observatorio Político y Social 2012-II*, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 23 de febrero del 2012.

Arias Marin, Alan, Carlos Broockman y Alonso Rodriguez (2011), “Razón y violencia”, Seminario: *Observatorio Político y Social 2012, 2ª serie*, conferencia, 17 de noviembre, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.

Badiou, Alain (2002), *Breve tratado de ontología transitoria*, Barcelona, Gedisa.

Ballanti, Graziella (1979), *El comportamiento docente*, Argentina, Kapelusz.

Berelson, Bernard (s/a), *Análisis de contenido*, texto extraído de la revista *Hanbook of social Psychology* de la antología para el seminario de investigación I de la carrera en ciencias de la comunicación de la FCPyS de la UNAM.

Briseño Maas, María Leticia (2011), *La construcción de la sexualidad y el género en los estudiantes de la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO)*, Tesis doctoral en Pedagogía, noviembre, México, FES Aragón-UNAM.

Cassirer, Ernst (2000), *Antropología filosófica*, México, Fondo de Cultura Económica, decimonovena reimpresión.

Cedillo López, Salvador (2011), "Vida y obra sociológica de Talcott Parsons," conferencia, *Seminario Permanente de Teoría Sociológica Contemporánea*, 12 de abril, México, FCPyS-UNAM,

Chomsky, Noam y Michel Foucault (2006), *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*, Buenos aires, Katz, 1ª reimpresión.

Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=15244&URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html)  
(Consultada en junio del 2012)

De la Rosa López, Omar (2011), "Hacia un nuevo modelo de formación docente", *IV Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros/as que hacen investigación desde la escuela*, Córdoba, Argentina, en: [http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd\\_6to\\_encuentro/\\_pages/pdf/eje\\_2/pdf\\_2\\_mexico/M114.pdf](http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_2/pdf_2_mexico/M114.pdf) (Documento en PDF consultado en julio del 2013).

De la Rosa López, Omar (2009) "Formación docente y derechos humanos", Ponencia, *Seminario permanente de formación docente*, Sala Manuel Sacristán, México, FCPyS-UNAM, 8 de septiembre del 2009.

De la Rosa López, Omar (2007), *Derechos humanos y educación en América Latina. Una mirada desde la pedagogía*, Tesis de licenciatura en pedagogía, junio, México, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM.

Delors, Jacques (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, México, El correo de la UNESCO.

De Souza, Santos Boaventura (2005), “La racionalidad científica en las Ciencias Sociales”, Conferencia, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 26 de abril, Seminario Permanente de metodología Contemporánea de la Ciencia, segunda serie.

Díaz Barriga, Ángel (2006), “Las exigencias de la formación docente frente a la sociedad del conocimiento”, ciclo de conferencias: *miércoles pedagógicos*, conferencia, Centro Cultural del México Contemporánea de la SEP-Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, México, 1º de noviembre.

Díaz Müller, Luis Teodoro (2013), “La globalización y los derechos humanos”, *Comentario jurídico*, videoteca del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, en: <http://www.juridicas.unam.mx/vjv/video2.htm?v=82> (Consultado en septiembre del 2013)

Díaz-Polanco, Héctor (2010), *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI editores.

Didier, Néstor José (2010), *Pedagogía del silencio. Un valioso aporte para la transformación educativa, para la salud y el para el crecimiento espiritual*, Argentina, editorial Brujas.

Escamilla, Salazar Jesús (coordinador 2009), *Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México, Miguel Ángel Porrúa / UNAM.

Escamilla, Salazar Jesús (2007), "El silencio pedagógico: un acto de intimidad consigo mismo a través del diálogo con el otro en el marco de la filosofía de la finitud", en *Planeación y evaluación educativa*, año 15, núm. 43, agosto, FES Aragón.

Escamilla Salazar, Jesús y Reyna Urbina, Sonia. (2006) *El proyecto de investigación: elementos para su construcción en el campo pedagógico. Desde una lectura formativa en el presente*, México, FES Aragón / UNAM.

Escamilla Salazar, Jesús (2004), *Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la educación en la licenciatura de pedagogía de la ENEP Aragón*, Tesis doctoral, México, ENEP Aragón-UNAM.

Espinoza y Montes, Ángel (2009), "De la relación entre ética, derechos humanos y la praxis pedagógica", en Jesús Escamilla (coord.), *Los derechos humanos y la educación. Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*. México, Miguel Ángel Porrúa/FES-7UNAM, pp. 67-88

Espinosa y Montes, Ángel Rafael (2009a), *Ética y formación docente*, Conferencia, 10 de septiembre, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

Espinosa y Montes, Ángel Rafael (2009b), *Ética y formación docente*, Conferencia, 17 de noviembre, México, Universidad Insurgentes Plantel Xola.

Foucault, Michel (1999), "¿Qué es un autor?", *Literatura y conocimiento*, en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15927/1/davila-autor.pdf> (Consultado en marzo del 2012).

Fullat di Genis, Octavi (2011), conferencia, Universidad del Valle de México campus Coacalco, México.

Gallegos, Carlos y Eduardo Sánchez, (2007) "Retos para la educación superior en la sociedad del conocimiento, en Gómez, Luis (responsable), *Hacia la sociedad del conocimiento. Avances de investigación 1*, México, octubre, Centro de Estudios Básicos en Teoría Social / FCPyS-UNAM, pp. 49-62.

García-Huidobro, Joaquín (2002), *Filosofía y retórica del iusnaturalismo*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Universidad Nacional Autónoma de México.

Gómez Sánchez, Luis (2012) *El pensamiento sociológico de Ulrich Beck*, Seminario Permanente de Sociología Contemporánea, conferencia, 9 de marzo, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Gómez Milán, Emilio y Matej Hochel (s/a), *La conciencia animal o el gato con botas*, Universidad de Granada, en: [http://www.ugr.es/~setchift/docs/conciencia\\_capitulo\\_3.pdf](http://www.ugr.es/~setchift/docs/conciencia_capitulo_3.pdf) (Documento en PDF consultado en junio del 2013).

Gottfried Herder, Johann (1989), "La idea de humanidad", en: Erhard, Johann Benjamin, Johann Gottfried Herder, Immanuel Kant, Friedrich Schiller, Johann Friedrich. Zöllner, *¿Qué es la ilustración?*, Tecnos, Madrid, 2ª edición, pp.61-66.

Guerra Razo, María Marisol y Nora Patricia Martínez Chávez (2006), *Una reflexión pedagógica sobre el ser de la docencia*, Tesis de licenciatura en pedagogía, México, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM.

Gutián Galán, Mónica (2012), "Prácticas metodológicas", mesa de trabajo en: *Coloquio: A 30 años del CETMECS*, ponencia, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México, 22 de septiembre.

Gutiérrez, Concepción. (Coord.) *Globalización y derechos humanos. Entre lo manifiesto y lo oculto*. México, UAM Iztapalapa.

Hernández Vega, Raul (1993), *Poder y sociedad civil. Ensayos exploratorios*, México, Universidad Veracruzana.

Honore, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea.

Hume, David (2011), *Tratado de la naturaleza humana. Tomo I y II*, México, Gernika.

Illich, Iván (1985), *La sociedad desescolarizada*, México, en: [http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/lvnIllich\\_lasociadadesescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/lvnIllich_lasociadadesescolarizada.pdf) (Documento en PDF descargado en septiembre del 2011).

Jellinek, Georg (2003), *La declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM (2ª edición).

Jhonder Vargas, César (s/a), *Fundamentación y vigencia de los derechos humanos: planteamiento de un problema*, Cátedra Filosofía del derechos, en: <http://www.propaz.org/documents/vigenciadeddhhvisionfilosofica.pdf> (Consultado en mayo del 2012).

Kant, Immanuel, (s/a), *Pedagogía*, Escuela de Filosofía Universidad ARCI en: [http://ddooss.org/articulos/textos/kant\\_pedagogia.pdf](http://ddooss.org/articulos/textos/kant_pedagogia.pdf) (Libro descargado en PDF enero del 2010)

Kant, Immanuel (1989), "Respuesta a la pregunta: Qué es la ilustración", en: Erhard, Johann Benjamin, Johann Gottfried Herder, Immanuel Kant, Friedrich Schiller, Johann Friedrich. Zöllner, *¿Qué es la ilustración?*, Tecnos, Madrid, 2ª edición, pp.17-25.

Lanza del Vasto (2009), *Judas*, México, Jus, 2ª edición.

Latapí, Pablo. "*La Universidad y Los Derechos Humanos en América Latina*" en Varios Autores. (1992). *La Universidad y Los Derechos Humanos*. México, Ed.

Mancorda, (1979) *Marx y la pedagogía moderna*, España, Oikos-tau S.A. ediciones, 2ª edición.

Marcel, Gabriel (1964), *El misterio del ser*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Margolis, Elías (2010), "Ética, cuidado de sí y educación", *Coloquio internacional: Michel Foucault, 25 años después*, conferencia, 2 de septiembre, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Universidad Nacional Autónoma de México.

Martín Molero, Francisca, (1999) *La didáctica ante el tercer milenio*, España, editorial Síntesis.

Martínez, Ana María y Meyer, Maureen (2004), *Obligaciones incumplidas. Derechos Humanos y los tratados de libre comercio en América Latina*. México, Ediciones CNDH.

Mendoza Buenrostro, Gabriel (2003), *Por una didáctica mínima. Guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores*, México, Trillas.

Merlau Ponty, Maurice (1975), *Fenomenología de la precepción*, Barcelona, ediciones península.

Nietzsche, Frederich Wilhelm (2004), *Así hablaba Zaratustra*, México, Porrúa.

Ochoa González, Josefina, *Educación en derechos humanos por una cultura para la paz*, curso, México, Departamento General de Asuntos del Personal Académico-Facultad de Estudios Superiores Aragón-Universidad Nacional Autónoma de México, 21 y 28 de septiembre, 5, 19 y 26 de octubre de 2013.

Oikión Solano, Edgardo (2009), "Currículo, existencia institucional y cambio", en *Sujetos y procesos del cambio curricular*, Plazota Díaz, María y Eva RautenbergPetersen (coords.), México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 214-242.

Ornelas Huitrón, Ana María (2012), *Vaivenes del pensamiento crítico universitario en la era digital*, conferencia, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, 7 de agosto.

Patiño Domínguez, Hilda Ana Maria (2012), "Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas", *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 136, México, IISUE-UNAM, pp.23-41.

Pérez Luna, Enrique (s/a), *De la razón ilustrada a la razón legitimada. El debate en el campo educativo*, texto en pdf descargado del sitio: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/eduluna.pdf> (Agosto del 2012).

Pestalozzi, Johann Heinrich (2003), *El canto del cisne*, Barcelona, Laertes.

Plan de estudios de la licenciatura en Administración pública. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.

Plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la comunicación. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. 2010.

Plan de estudios de la licenciatura en Ciencias políticas. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. 2010

Plan de estudios de la licenciatura en Relaciones internacionales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. 2010

Plan de estudios de la licenciatura en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. 2010

Porta, Luis y Miriam Silva (s/a), *La investigación cualitativa. El análisis de contenido en la investigación educativa*, Ponencia, Argentina, Universidad del Mar del Plata en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf> (Consultado en enero del 2011)

Porter, Luis (2011), *La pedagogía circular del conócete a ti mismo*, conferencia, Terraza de la Torre de Ingeniería de la UNAM, 2 de diciembre, México.

Plazola Díaz María del Rosario y Eva Rautenberg Petersen (coords. 2009), *Sujetos y procesos del cambio curricular*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Ramírez, Gloria (2011) Comentarios a acerca de la conferencia: “Razón y violencia,” Seminario: *Observatorio Político y Social 2012, 2ª serie*, 17 de noviembre, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México.

Ramírez, Gloria (coord. 2007), *Informe de la Academia Interdisciplinaria de Trabajo de derechos Humanos de la FCPyS de la UNAM*, documento de trabajo presentado al consejo técnico de la FCPyS en mayo del 2007.

Rodríguez Moreno, Alonso (2012), *Algunos conceptos fundamentales para el nacimiento de los derechos humanos: Fernando Vázquez de Menchaca*, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Rodríguez Moreno, Alonso (2011), *Origen, evolución y positivización de los derechos humanos*, México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Roth Gross, Emma Vivián (2009), “El hombre se conoce contándose”, en Barabtarlo, Anita (comp.), *La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad*, México, Castellanos editores, pp. 47-55.

Salmerón Castro, Ana María (2011), “Democracia y educación cívica: lecturas y debates sobre la obra de John Dewey”, *Primer congreso internacional de pedagogía*, conferencia, 23 de septiembre, México, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM.

Santander, Hugo N. (s/a), “¿Qué es la metafísica?, *A Parte Rei*, en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/mfísica.pdf> (Documento descargado en PDF en julio del 2013).

Skliar, Carlos y Graciela Frigerio (comps. 2006), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Argentina, Del estante editorial, 1ª reimpresión.

Tarrés, María Luisa (2004), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, FLACSO México/Miguel Ángel Porrúa, primera reimpresión.

Tenti Fanfani, Emilio (2008), *Sociología de las profesionalización docente*, documento en pdf descargado del sitio: <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf> (Consultado en julio del 2011).

Tenti Fanfani, Emilio (1999), *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*, México, Pax.

Van-Manen, Max (1998), *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*, México-Barcelona, Paidós.

Vilchis Paredes, Yolanda (2012), *“Prácticas metodológicas”*, mesa de trabajo en: *Coloquio: A 30 años del CETMECS*, ponencia, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México, 22 de septiembre.

Zemelman Merino, Hugo (2005), “Pensar epistémico y pensar teórico. Momento de la construcción conceptual”, *Seminario permanente de metodología contemporánea de la ciencia*, conferencia, abril, México, FCPyS-UNAM.

Zamorano Farías, Raúl (2012), “Itinerarios teóricos”, en: *Coloquio: A 30 años del CETMECS*, ponencia, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, México, 22 de septiembre.

Yurén, María Teresa (2006), “Marco conceptual de la estrategia educativa” en: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2006), *Maltrato y abuso sexual infantil. Curso de prevención desde los derechos de la niñez*, México, CDHDF.