

Políticas de educación en derechos humanos. Más acá de misioneros y profetas”.

Patricia A. La Porta¹

Justificar el valor de los derechos humanos en la firma por parte de los Estados Nacionales de los Pactos o Convenciones ha producido políticas educativas que tienen una doble lectura. Por un lado la cultura de derechos se ha concretizado en el curriculum escolar, ha ingresado en los textos y en materiales didácticos, y también ha sido objeto de talleres y capacitación docente en escuelas de enseñanza normal y de enseñanza intercultural bilingüe a lo largo y ancho de América latina. Estas políticas nacionales se han sumado a las actividades ya financiadas por Organismos Internacionales (OEA, UNESCO, Unión Europea, etc), Agencias y Fundaciones Internacionales (DED, InWent, Kellogg’s, Ford, etc.) que hace más de dos décadas impulsan el trabajo de ONGs en los terrenos más diversos con el objetivo explícito de empoderar a los sujetos y encauzar sus demandas.

Por otro lado no podemos evitar preguntarnos con respecto a la educación en general, y no menos cuando se evalúan las políticas públicas en educación en derechos humanos en comunidades indígenas, y/o en grupos minoritarios y económicamente desaventajados, si éstas no resultan una trampa, un modo de propiciar conductas adaptativas. ¿En qué medida la transmisión de conocimientos organizados desde un centro, sea la Nación u Organismos y Fundaciones Internacionales, no excluye todo otro modo diferente de comprender, valorar y desear? ¿En qué medida la transmisión de los saberes sobre derechos humanos no arrastra así la lógica de reproducción social de la cultura hegemónica y capacita acerca de lo que entra en el universo de lo disputable y transformable, dejando fuera lo que no ingresa en esa lógica?

Hablar un lenguaje de derechos no es poca cosa pero el problema es que este lenguaje escolar no sólo no resuelve los conflictos históricos existentes sino que delimita un campo de posibilidades para jugar las disputas de reconocimiento en los términos de

¹ Profesora de Filosofía, Mg. en Ética Aplicada, Profesora UNLu, Investigadora Formada del Instituto de Filosofía, FF y LL, UBA. - XI Seminario Argentino Chileno y V Seminario Cono Sur de ciencias sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales. 7-9 de Marzo 2012. UNCUIYO. MENDOZA. ISBN 978 -987-9441-57 -2

interacción acordes al modelo hegemónico. ¿En este sentido no estaríamos corriendo el riesgo de que la educación en ddhh dirigida a grupos desfavorecidos se transforme en una educación asimilacionista y meramente adaptativa? No son objeciones menores. Tenemos experiencia de la insuficiencia de los discursos sobre ddhh. Sabemos que incorporar estos contenidos a la currícula oficial no constituye por sí sólo una herramienta de transformación social. Baste recordar que las Declaraciones Internacionales de derechos ya estaban incluidas en los textos de educación secundaria y formaban parte a principios de los '70 de una asignatura que se llamaba irónicamente Educación Democrática mientras en el país se convivía con una continuidad de gobiernos dictatoriales y la pasividad/complicidad de la sociedad civil. Esto pone de manifiesto que incorporar los ddhh en el curriculum escolar no es suficiente para garantizar el desarrollo de las actitudes y las capacidades² para organizarse y demandar en su defensa, ni que los reclamos respondan a la interpretación que las diferentes comunidades hagan de los mismos acordes a su experiencia histórica y la vivencia de sus conflictos.

La inclusión de los ddhh en el curriculum no es siquiera una muestra de que se promueve un cambio social. Pero esto no es sólo resultado de los formateos pedagógicos que raquitizan el conocimiento quitándole la sabia que los originó. Sino que también tiene que ver con las teorías filosóficas que sustentan esas prácticas y las determinan. En el título anticipábamos que plantearíamos una alternativa más acá de 'misioneros' y 'profetas'. Tomo las metáforas de "misioneros" y "profetas" de Michael Walzer para indicar dos formas posibles de intervenciones justificadas en ddhh pero a las que vamos a considerar insuficientes.

En el primer caso los misioneros representan los programas de educación en ddhh propuestos desde los organismos internacionales e instrumentados por ONGs y los programas escolares oficiales de educación intercultural cuyos materiales didácticos y actividades se programan en un Centro, por ejemplo el IIDH sito en Costa Rica y se contextualizan en las diversas regiones para darles "color local" y "significatividad"

² Evito especialmente utilizar el término *competencia* por considerar que el mismo arrastra consigo el origen neoliberal de adaptación al puesto de trabajo. Ya discutido en La Porta, Patricia. (2007) "*Educación y ciudadanía plena en tiempos de trabajo precario*" (tesis inédita) y (2009) "Educar para la participación como conquista de la ciudadanía plena", en Seibold Jorge (Coord). *IV FORO EDUCATIVO. ESCUELA CIUDADANA -CIUDAD EDUCADORA*. Grupo Calgari, pp. 337-349.

pedagógica. Tienen en común cargar con presupuestos de tipo universalista propios de la tradición liberal: por ejemplo se busca enseñar a tomar la palabra porque se valora la autonomía y el consentimiento se considera legitimador de las normas, y se busca hacer repensar los roles de la mujer y los niños para evitar las que se consideran formas de sometimiento de género. Las declaraciones internacionales y la interpretación que hace Occidente sobre las mismas son usadas como herramienta crítica para evaluar los intercambios sociales en las comunidades. Planteada así, la educación en ddhh, aun llevada adelante por agentes bienintencionados, es abordada “desde fuera”. Se delimita qué debe ser considerado derecho, cómo interpretarlo y cómo disputarlo dentro de las reglas de juego nacionales e internacionales. La imagen de los misioneros con la Biblia en la mano convirtiendo a los ‘Otros’ a la única fe verdadera es más que representativa de las injusticias que se pueden cometer si se comprende a los ddhh como principios no contextualizados históricamente.

Walzer contrapone al misionero la figura del profeta que toma la palabra “desde dentro” a través de un modelo interpretativo crítico. Esta metodología inductiva propone partir de los contextos comunitarios históricos en tanto la vida moral (normas, costumbres, diferencias identitarias relevantes) es siempre pre-existente a la teoría moral y por supuesto también previa a todo programa educativo. El proceso de inducción recupera los acuerdos considerados legítimos en la trama densa de las interrelaciones, también las contradicciones y conflictos reconocidos por la comunidad. El trabajo hermenéutico consistiría en construir un tipo ideal que incluya los consensos tanto como los disensos, las alternativas de resolución exploradas, las olvidadas, las que tuvieron efectos positivos y negativos, los significados que le dan sentido a las demandas, considerando que las *intuiciones más seguras* acerca de la vida moral pueden cumplir una función crítica a partir de la cual se puedan juzgar las prácticas cotidianas. La función del Profeta tal como es presentado en el Antiguo Testamento no es traer una Ley que proviene de otra experiencia histórica, sino señalar en qué medida la Ley que fundaba la convivencia no estaba siendo cumplida o debía ampliarse su alcance y el goce de los beneficios a otros actores sociales en atención a la nueva situación. Si lo pensamos en la clave de los derechos, el Profeta representa el lugar de la teoría moral contextualizada reclamando la efectivización de derechos que no se cumplen pero que son garantizados nominalmente por la comunidad, exigiendo que se

amplíe el goce de los derechos ya instituidos y se instituyan los reclamados tomando como base que los disensos comprendidos, aunque no satisfechos, forman también parte del patrimonio moral común. Así la transformación social se alimenta de este proceso de reinterpretación interna que surge a partir de la negociación de sentidos *en* la comunidad y *a partir de* los ejemplos externos (tensiones y analogías con otras comunidades). Pero son los propios actores sociales los que al rechazar o reconocer el discurso crítico, producen los cambios sociales negociando acuerdos y reorganizando disensos.

La universalidad de los ddhh sería una construcción social (moral *thin*, tenue) que tendría como base el común denominador de experiencia de las comunidades y funcionaría como una plataforma de comunicación. Sin embargo los ddhh no se justifican por su universalidad sino que encontrarían su legitimidad en los contextos y sólo desde esta base experiencial se justificarían programas educativos siempre ajustados a las demandas y las formas de lucha significadas por los grupos. Las analogías con las experiencias de los “otros” culturales son vistas como fuente de transformación pero leídas siempre desde lo propio. Hay una vuelta hacia la memoria de la propia cultura, no para cristalizarla sino para consolidar un desde dónde intercambiar y transformar.

Si bien Walzer busca diferenciarse tanto de los planteos esencialistas como de los deconstructivos acerca de las culturas, su planteo teórico no permite acercarnos a la complejidad de las tramas sociales y sus intercambios, ni permite hacer propuestas ya que se autolimita metodológicamente al separar la acción política de la teoría moral construida inductivamente. Aun así el modelo hermenéutico crítico es una herramienta válida para reformular la interpretación de los derechos revisando las interpretaciones olvidadas pero existentes en los propios contextos históricos que permiten ampliar el alcance y goce de los mismos. Se suma al planteo de que los derechos humanos hunden sus raíces en los contextos históricos y no dependen para su justificación de abstracciones ni de la mera positivación del derecho.

A pesar de este juicio positivo creemos que se puede ir “*más acá*” de proponer encontrar el mínimo común denominador y conformarnos con una categoría reducida de derecho aplicable a pocos *tópoi*, como genocidios y hambrunas programadas, a los que Walzer se limita presentando así una teoría universalista débil. Nuestra propuesta gira en torno a justificar las políticas educativas en general y muy especialmente las intervenciones

en educación en ddhh en comunidades desfavorecidas, en la filosofía intercultural fuerte o crítica³. Ésta recupera la contextualización de los derechos en el sentido antedicho no para reconstruir mínimos sino para ampliarlos, para enriquecerlos con las diferentes experiencias de vida a través del diálogo intercultural simétrico tanto en su alcance (quiénes gozan del derecho) como en su interpretación (a qué se puede aspirar).

La filosofía intercultural no se limita sólo a un acto cognitivo de reconocimiento de aquello en lo que participamos o coincidimos con ‘otros’ culturales, sino que es un acto poético de creación de un mundo al que queremos pertenecer. El diálogo no es sólo mediación para intercambios mercantiles. El diálogo intercultural es una posición ética en donde prevalece la *simetría de relación* sobre un fondo de apertura afectivo-emocional de todas las partes y un proyecto político que espera concretarse “entre nosotros”, un *nosotros* que no busca eliminar la diferencia sino enriquecerse con el reconocimiento mutuo. El adjetivo de *fuerte o crítica* se debe a que no acepta una perspectiva folclórico-descriptiva de las diversidades sino que se presenta como inseparable de la creación de las condiciones legales y materiales que cuestionan los modelos de ciudadanía neutra tradicionales y en esa línea teórico-práctica se propone intervenir en el establecimiento de los discursos que construyen el Estado.

En este sentido consideramos que la filosofía intercultural permite acercarnos a un enfoque pluralista de los ddhh que se apoya en las prácticas jurídicas y las interpretaciones de lo justo construidas por los pueblos y desde allí asegura no destruir el universalismo occidental sino enriquecer su horizonte; las experiencias de los pueblos entran en un diálogo fecundo estableciendo vínculos entre experiencias y nociones aparentemente inconmensurables para, a partir de allí, reinterpretar la propia experiencia, tensionarla, criticarla. En este proceso de comunicación intercultural es necesario un buceo hacia el

³ Se diferencia del Interculturalismo funcional o débil, que se entiende en un sentido superficial como intercambios que se establecen entre seres humanos y grupos con identidades y usos culturales diferentes y que se dan en un espacio pluricultural común. Hay respeto por la riqueza humana que se visibiliza en la diversidad, como forma de percibirse a sí mismo y a la propia cultura como parte y no como un todo. Pero no se lo relaciona con asuntos socioeconómicos, de derechos o de ciudadanía; digamos que es una versión pintoresca y folclórica de las culturas y sus intercambios. Cfr. La Porta, P. “*Ciudadanía intercultural como aspiración de justicia. La resignificación de la fiesta*”. Congreso Internacional Rosario 2010. “Profundizando la democracia como forma de vida”. Memorias electrónicas en : <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxyZXByZXNlbnRhY2l0bnlwYXJ0aWNpcGFjaW9ufGd4OjM2N2E4YTlZTzZTQ3ODAyYjE&pli=1>

interior de las propias representaciones, expectativas de vida, cosmovisiones, concepciones acerca de la dignidad y el respeto; sólo desde lo más propio de lo que constituye las identificaciones es posible dialogar con los otros, aprender y enseñar, construir los “entre” culturales.

Con este objetivo el primer paso de toda educación es la deconstrucción progresiva de las estructuras simbólicas, los estereotipos y prejuicios que conforman la base de la discriminación y por ende el fundamento de las relaciones asimétricas y de dominio, y éste es el objetivo que se propone la educación intercultural entendida no como focalizada en comunidades minoritarias sino dirigida a la universalidad de la población (permite incorporar la simetría en las modificaciones curriculares, ya que también los niños de las culturas dominantes deben abrirse a los conocimientos y puntos de vista de las minorías). Cuando se pretende enraizar en los contextos culturales la orientación de políticas públicas en educación en general y específicamente en ddhh, se hace necesario caracterizar cómo comprendemos esos contextos. Pensamos las comunidades como configuraciones culturales (Grimson, 2011) para señalar que no tienen fronteras objetivas e inmutables, que no hay homogeneidad al interior de estos espacios pero que constituyen un campo de posibilidades en el cual ciertas prácticas son posibles y otras son imposibles, expresadas en ciertos lenguajes que implican cierta sedimentación de visión y separación compartida. Las identificaciones y las exclusiones cobran sentido en este campo de lucha.

Esta interpretación teórica pone en evidencia claramente que la educación en ddhh contextualizados y reinterpretados “desde dentro” no está libre de ser una herramienta de dominación en la medida que se enseña junto con la interpretación del derecho los mecanismos de demandas que funcionan y legitiman el sistema. Es que los subalternos pueden organizarse y reclamar pero las configuraciones culturales trazan los límites de la imaginación política; la hegemonía propone el lenguaje que establece lo inevitable y lo soportable, y esto abre y limita el campo de posibilidades de los discursos.

La educación en ddhh así entendida debe tener en claro que no hay espacios de no poder; que entre la mera funcionalidad de las políticas en ddhh y la lucha por la ampliación de horizontes que incluyan otras interpretaciones del derecho y otros actores, hay una diferencia sutil pero fundamental. Consideramos que esa diferencia gira en torno a la

interpretación del disenso. Disentir proviene del verbo *dissero* que significa examinar, discutir y cuyo sustantivo señala la existencia de “otro sentido posible”. Habitualmente se plantea el disenso como una instancia que cuestiona un consenso previo y que debería terminar en otro consenso. Se le atribuye sólo un carácter negativo, cuyo valor depende de la calidad ética de lo negado⁴. Se lo muestra como un conjunto de actos públicos, no-violentos y concientes, realizados con la intención de frustrar leyes, programas o decisiones de gobierno pero aceptando el orden vigente. Sin embargo podríamos presentarlo como el verdadero motor social no por la negación de un consenso previo sino por la presentación de una teoría alternativa (otro sentido, otras respuestas al conflicto) y por lo tanto enriquecedora de la experiencia social. El disenso se nutre tanto de las propias experiencias como del diálogo intercultural (hacia adentro y hacia fuera del Estado Nación); es contracultural porque aprovecha las grietas del sistema para cuestionar los modos en que se construyen los consensos y no sólo los consensos logrados.

Esto habilita a pensar que una educación en ddhh interculturales motorizada por los disensos que provienen “desde abajo” y que abren a otros sentidos e interpretaciones de lo justo, no podrá nunca limitarse a transmitir un *corpus* de derechos supuestamente interpretados de una vez y para siempre, ni propiciará conductas meramente adaptativas. El diálogo intercultural que proponemos facilitará que toda ampliación de la interpretación de derechos lograda en un contexto histórico se vuelva disponible para los otros.

Bibliografía:

- Alfaro, S., Ansión, J.; Tubino, F. (2008) *Ciudadanía inter-cultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Santos, B. (2009) *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho*. Madrid: Trotta/ILSA.
- Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la Identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Muguerza, J. *et alii* (1989) *El fundamento de los Derechos Humanos*. Madrid: Debate.
- Tubino, F. “Aportes y límites de la hermenéutica diatópica al diálogo intercultural sobre los derechos humanos”. Pontificia Universidad Católica del Perú. Consultado en <http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/sites/eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/files/TubinoHermDiatopica.pdf>
- Walzer, M. (1993) *Interpretación y crítica social*. Buenos Aires: Edic. Nueva visión.
- (1996) *Moralidad en el ámbito local e internacional*. Madrid: Alianza.
- (2010) *Pensar políticamente*. Barcelona: Paidós.

⁴ Cfr. Garzón Valdés, Ernesto “El consenso democrático: fundamento y límites del papel de las minorías” *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, N° 0.