

# **Incorporación de la Educación en Derechos Humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de abogacía de la UNLPam**

*Por Franco H. Catalani  
y Alejandro Medici*



EdUNLPam

Universidad Nacional de La Pampa





# **Incorporación de la educación en derechos humanos en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la carrera de Abogacía de la UNLPam.**

**Coautores:**

Alejandro Medici

Franco H. Catalani

Catalani, Franco

Incorporación de la Educación en Derechos Humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Abogacía de la UNLPam / Franco Catalani ; Alejandro Marcelo Medici ; compilado por Franco Catalani ; Alejandro Marcelo Medici. - 1a ed compendiada. - Santa Rosa : Universidad Nacional de La Pampa, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-863-386-6

1. Derechos Humanos. I. Medici, Alejandro Marcelo II. Catalani, Franco, comp. III. Medici, Alejandro Marcelo, comp. IV. Título.

CDD 323

## **Incorporación de la educación en derechos humanos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Abogacía de la UNLPam.**

Coautores Alejandro Medici y Franco H. Catalani

Noviembre de 2019, Santa Rosa, La Pampa

Impreso en Argentina  
ISBN 978-950-863-386-6

©Cumplido con lo que marca la ley 11723  
*La reproducción total o parcial de esta publicación, no autorizada por el autor, viola los derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente autorizada.*

EdUNLPam - Año 2016  
Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG  
2019. SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

## UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Oscar Daniel Alpa  
Vicerrectora: Nilda Verónica Moreno

### EdUNLPam

Presidenta: María Claudia Trotta  
Director: Rodolfo David Rodríguez.

### Consejo Editor de EdUNLPam

Daniel Buschiazzo  
María Marcela Domínguez  
Victoria Aguirre  
Ana María T. Rodríguez / Stella Shmite  
Celia Rabotnikof / Santiago Ferro Moreno  
Lucía Colombato / Rodrigo Torroba Paula  
Laguarda / María Silvia Di Liscia  
Graciela Visconti / Alberto Pilatti  
Mónica Boeris / Ricardo Tosso  
Griselda Cistac / Patricia Lázaro



# Prefacio

Dentro de las habituales convocatorias regulares de la Universidad Nacional de La Pampa<sup>1</sup> para realizar proyectos de investigación<sup>2</sup>, un equipo de docentes se propuso realizar un trabajo destinado a indagar de modo exploratorio la manera en que se enseñaban los derechos humanos en la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas.<sup>3</sup> El equipo contaba con los asistentes Rodrigo Draeger y Maximiliano Corroinca; los integrantes Mgs. Lucía Colombato, Andrés Olié y Carlos Pescader; la Dra. Helga Lell y los Especialistas Rodrigo Torroba, Pedro Campos, Natalia Monge y Esteban Torroba; y estaba codirigido por los Dres. Alejandro Médici y Franco Catalani<sup>4</sup>. El presente texto se articula en dos partes, en la primera se consigna el proceso de ejecución, sus dificultades y sus conclusiones, mientras que en la segunda se agregan artículos elaborados por especialistas en el tema. En el marco del proyecto se produjo también un considerable material de análisis integrado por los planes de estudio, las encuestas realizadas a los/as estudiantes y las entrevistas a los/as informantes claves que, por razones de espacio, no ha podido ser agregado aquí.

Han pasado algunos años -demasiados- desde que el proyecto se concibió hasta que ingresa a la prensa de la UNLPam, no obstante creemos que conserva gran parte de su vigencia y originalidad, que fue en definitiva lo que nos resolvió a publicarlo.

---

1 En adelante, UNLPam

2 Resolución N° 447/13 CS. Anexo III.

3 En adelante, FCEJ

4 Colaboraron en la edición del material Guadalupe Bustos y Micaela Valderrey.



# Índice

## **Sección I. El proyecto de investigación sobre educación en derechos humanos en la facultad de ciencias económicas y jurídicas de la UNLPam .....13**

<b>El problema de investigación</b> .....	15
<b>Objetivos alcanzados</b> .....	16
Proporción de materias en las que se detectó cuestiones vinculadas a derechos humanos.....	16
Prácticas educativas en materia de EDH .....	19
Articulación docencia-investigación-extensión.....	19
Actividades realizadas de acuerdo al cronograma elaborado.....	20
Profundización marco teórico metodológico, fuentes informativas y bibliográficas .....	20
Análisis en términos de estándares de EDH del plan de estudios y los programas y contenidos mínimos vigentes .....	20
Diseño de los instrumentos de recogida de datos .....	20
Elaboración de ejes o ideas para realizar entrevistas en profundidad para especialistas, autoridades, docentes, investigadores, extensionistas .....	21
Dificultades observadas .....	22

## **Sección II. Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica y local. Catalani, Franco .....29**

<b>Educación, políticas públicas y derechos. Pautas para pensar y reformular planes y acciones en la educación pública entendida como un derecho</b> .....	31
<b>Sumario</b> .....	31
<b>Revisión de la educación como política pública desde la perspectiva de los derechos. Dominación hegemónica; compensación social; oportunidades económicas; derechos pluriversales</b> .....	31
Educación como modo de dominación hegemónica .....	32
Educación para la compensación social .....	39
El modelo “mercadista”, la educación como igualdad de oportunidades..	40
Educación como derecho.....	41
Los planes de acción de las Naciones Unidas para educación en derechos .....	43

Educación primaria y secundaria, educación superior, fuerzas armadas y de seguridad.....	43
Primera etapa del plan para la EDH (2005-2007). Educación primaria y secundaria .....	43
Segunda etapa del plan para la EDH (2010-2014). Educación universitaria, fuerzas armadas y de seguridad .....	45
Nuevos aspectos a incluir en la EDH .....	47
Los derechos “antes” del trayecto formalizado de la educación .....	47
Los derechos “durante” el trayecto formalizado de la educación .....	53
Los derechos “después” del trayecto formalizado de educación.....	56
Fuentes bibliográficas y no bibliográficas.....	57

**Memoria de una experiencia de educación jurídica popular en México.**

**De La Torre Rangel, Jesús Antonio.....**58

Introducción.....	59
La educación popular .....	60
Los primeros manuales.....	61
Cómo entender el Derecho .....	61
La educación jurídica-popular .....	64
Notas sobre nuestra experiencia de educación jurídica-popular .....	64
Cursos varios a grupos y organizaciones populares .....	64
Trabajo de educación jurídica y asesoría con Comunidades Eclesiales de Base.....	64
“El Derecho al alcance de todos”: cursos de extensión universitaria..	66
Sobre los métodos educativos utilizados por el CEJYS .....	67
Autocrítica .....	68
Actualización de los manuales .....	69
Reflexión final .....	70

**Fraternidad. La insoportable potencia. de un concepto útil para repensar los derechos humanos. Del Percio, Enrique.....**73

Resumen .....	73
Presentación.....	73
La fraternidad y las distintas concepciones de la sociedad .....	75
Fraternidad y resignificación de la libertad y la igualdad .....	77
Pensar desde las víctimas .....	82
La universalidad situada .....	83
Hegemonía y Fraternidad: El desafío de radicalizar la democracia....	85
Bibliografía.....	86

## **¿Y por casa cómo andamos? Políticas y EDH en la comunidad UNQ.**

<b>Manchini, Néstor David y Penhos, Matías .....</b>	<b>87</b>
Introducción.....	87
La Universidad como bien público social .....	88
Cómo contribuye la UNQ a la discusión de principios. ....	90
Aportes de la UNQ para promover una cultura de EDH.....	93
El énfasis en el perfil extensivo .....	95
El tránsito hacia la institucionalización.....	96
La cooperación internacional .....	97
El PUDEH como desafío de estos tiempos .....	99
Una tarea inconclusa.....	100
Bibliografía.....	101

## **La articulación de docencia-investigación-extensión en la educación**

<b>jurídica crítica de los derechos humanos. Médici, Alejandro.....</b>	<b>103</b>
Palabras clave: educación jurídica-educación en derechos-articulación I-D-E.....	103
Resumen .....	103
Diagnóstico crítico: educación jurídica y EDH desde la mirada de la crítica jurídica y la pedagogía crítica.....	103
Educación universitaria y articulación de docencia, investigación y extensión.....	109
Experiencias .....	112
Conclusiones.....	115
Referencias .....	116

## **Coeducar y coenseñar derechos humanos. Algunas Propuestas.**

<b>Sánchez Rubio, David.....</b>	<b>118</b>
Introducción. La esperanza de los derechos humanos en un mundo trágico.....	118
El problema de teorizar por encima de practicar derechos humanos. Dos hipótesis de trabajo.....	123
La importancia de la co-EDH a partir de un concepto cotidiano, relacional, socio-histórico, complejo y multi-garantista .....	126
Elementos sobre los que co-educar en derechos humanos.....	127
Derechos humanos relacionales e instituyentes .....	130
Convicciones éticas y propuestas concretas para co-educarnos en derechos humanos .....	136
Metodologías co-educativas en derechos humanos. Orientaciones metodológicas y materias transversales.....	143
Temas transversales y relacionados con derechos humanos .....	146
Bibliografía.....	148

<b>Dimensão pedagógica da historicidade dos direitos humanos.</b>	
<b>Wolkmer, Antonio Carlos .....</b>	<b>152</b>
Sumário.....	152
Uma compreensão conhecimento na história .....	153
Horizontes do direito na história .....	154
Significação histórica e pedagógica para os direitos humanos .....	156
Bibliografía.....	160

# **Sección I**

El proyecto de investigación  
sobre educación en derechos  
humanos en la facultad  
de ciencias económicas y  
jurídicas de la UNLPam



## **El problema de investigación**

Como problema de investigación se planteó la necesidad de la articulación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera de derecho de una perspectiva transversal vinculada a los derechos humanos; articulación que se plantea como premisa y tarea en desarrollo, tanto desde el punto de vista de los contenidos de las distintas asignaturas, como desde la metodología de la enseñanza. Desde un plano más general, dicha articulación debería ser objeto primordial en toda discusión acerca del rediseño del plan de estudios de la carrera de derecho de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam.

La incorporación de la formación, valores y sensibilidad en materia de derechos humanos en los estudiantes, graduados, docentes, investigadores y extensionistas de dicha carrera, constituye un insumo esencial de multiplicación y potenciación de la función de la universidad pública en materia de integración a su social y regional desde su aporte a la promoción, protección y fortalecimiento de los derechos humanos. Dicho aporte redundaría en la promoción de la calidad de la ciudadanía y de la democracia, de la igualdad y no discriminación, de los estándares de derechos humanos, de la calidad de las instituciones gubernativas, legislativas y judiciales, así como en el fortalecimiento de las capacidades del tejido asociativo.

En síntesis, se trata de evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la carrera de derecho a la luz de las exigencias de la EDH<sup>1</sup> y su articulación a través de la docencia-investigación y extensión.

El problema así planteado, se encuadraba dentro los ejes de la convocatoria a proyectos de investigación, a saber: deterioro de las instituciones públicas y las capacidades de programación, articulación y regulación por parte del Estado; contaminación ambiental y de los recursos naturales, impacto en la salud y economía; insuficiente valoración del patrimonio arqueológico, literario, lingüístico, paleontológico, cultural y de la memoria histórica; dificultades en la valoración de las identidades sociales con un criterio amplio, multicultural y respetuoso de la vida democrática; discriminación étnica, social, de género, política y/o religiosa. Problemáticas de la violencia y la trata.

---

1

## Objetivos alcanzados

En el marco de la investigación señalada se formuló el siguiente objetivo: analizar la incorporación de contenidos vinculados a la educación en derechos humanos<sup>2</sup> en los programas de estudio vigentes de la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam.

A través del proceso de investigación se analizaron los programas de estudios vigentes estableciendo vínculos expresos o directos e implícitos o indirectos con contenidos de derechos humanos. Esos contenidos se incluyeron en el anverso del formulario que se aplicó a los estudiantes para recordarles los ítems vinculados a derechos humanos y se enunciaron junto a las materias del segundo cuatrimestre en las que se aplicó la encuesta. Los resultados de las encuestas se volcaron en planilla excel y se cruzaron entre sí, lo que permitió la tabulación de los resultados de las encuestas practicadas en cada una de las asignaturas de primer y segundo cuatrimestre, que poseen en sus programas temas vinculados directa o indirectamente con derechos humanos.

### **Proporción de materias en las que se detectó cuestiones vinculadas a derechos humanos.**

Como conclusión de este análisis podemos trazar las siguientes cuestiones que surgen de las encuestas realizadas a los estudiantes:

La primera conclusión refiere a una observación previa y tiene que ver con la proporción de materias en las que se detectó en sus programas cuestiones vinculadas a derechos humanos. Resulta preocupante que un porcentaje cercano a un tercio de las materias de la carrera de abogacía no incluya o evidencie explícitamente en sus programas de estudio los contenidos indicados. Si se pretendiera lograr una EDH de índole transversal todas las materias deberían incluir dichos contenidos.

En segundo lugar, se observó que no existe uniformidad en las materias respecto a la consideración sobre los contenidos vinculados a derechos. Si bien el porcentaje en que se desarrollaron los contenidos en promedio es aceptable (77,67%), existen grandes contrastes en la forma en que se lo hizo. Asimismo, si consideramos los promedios, el desarrollo de contenidos vinculados a derechos humanos se produce en mayor medida en las materias de 1° y 2° año de la carrera y disminuye en los años subsiguientes. En los primeros 2 años un porcentaje que supera el 90% de estudiantes consideró que los temas se abordaron en clase, lo que contrasta con el 54,9% de 5 año.

En tercer orden, se detectó un porcentaje muy elevado de estudiantes que consideran que la enseñanza en derechos humanos ha sido insuficiente. En

---

2 En adelante, EDH

éste aspecto resulta preocupante que casi la mitad del estudiantado considere que los contenidos vinculados a derechos humanos no fueron suficientes. Este dato es un indicativo de la necesidad de aplicar modificaciones si se pretende considerar los a derechos humanos como materia central y transversal a toda la carrera. Agudizando el análisis del contraste, si comparamos la respuesta a la pregunta 1 (¿Se desarrollaron en clase los contenidos de la asignatura vinculados a los derechos humanos?) con la 3 (los contenidos relacionados con derechos humanos le parecieron: suficientes-Insuficientes), observaremos que en ésta última sólo un 50,28% de los encuestados consideró que se dictaron de manera suficiente. Lo que arroja una diferencia respecto de la consideración referente a si los contenidos incluidos en los planes fueron dictados de -27,39%.

En éste último punto se observa nuevamente una clara diferencia en las materias de 4° y 5° año que en promedio demuestran elevadísimos porcentajes de estudiantes que consideran como insuficientes los contenidos vinculados a los derechos humanos. A excepción de Derecho Internacional Privado, el resto de las materias no aprobaría la cuestión si de una evaluación se tratara. Éste aspecto se considera uno de los más relevantes y preocupantes, pues en los últimos años de la carrera, cuando el estudiantado está próximo a avanzar en la vida profesional, resulta fundamental la enseñanza en derechos humanos si es que se pretende formar profesionales con compromiso social. La tendencia que se observa es la contraria.

En suma y coincidiendo con el punto anterior, se puede indicar que las materias de 4° y 5° años poseen menor propensión a abordar en clase e incluir en los programas de estudio cuestiones vinculadas a derechos humanos, no existiendo razón válida alguna que justifique esa realidad.

De la totalidad de materias de la carrera, se observa que sólo una mínima cantidad de ellas aborda en clase e incluye en los programas de estudio cuestiones vinculadas a los derechos humanos según la percepción de los estudiantes (se destacan D. Penal 1; D. Constitucional; D. Internacional Público y D. Penal II). Lo cual demuestra un déficit en la carrera si se pretende que los derechos humanos deben ocupar en lugar central en todos los programas de estudio y en las clases. Este déficit se refuerza en los últimos años de carrera, en los que disminuye sustancialmente la importancia en los derechos humanos.

El promedio referido a la relevancia de la formación jurídica en derechos humanos (pregunta 4) también resulta ser insuficiente y se agrava en 4° año de la carrera existiendo una correlación, respecto de bajos porcentajes, con aquellas materias en las que se considera que los contenidos vinculados a los derechos humanos han sido insuficientes. En conclusión, el estudiantado, en un alto porcentaje, percibe la falta de importancia que poseen los derechos

humanos en determinadas materias y observa que en ellas la formación en derechos humanos ha sido poco relevante para su formación jurídica (Ej. Derecho Agrario; D. Civil IV; D. Procesal II; D. Administrativo I; D. de Minería y Energía; D. civil V; D. de la Navegación).

El resultado es razonable y esperable. Demuestra una reacción coherente del estudiantado que evidencia que aquellas materias en la que los derechos humanos no ocupan un lugar central, se considera que la formación jurídica en la temática ha sido poco relevante o directamente irrelevante.

Respecto de las fuentes del derecho utilizadas para la enseñanza, si bien no resulta un factor en el que se observen relaciones determinantes con otras preguntas, se puede percibir cierta correlación entre las fuentes a las que se recurre para la enseñanza de los derechos humanos, la consideración sobre la **suficiencia e insuficiencia** de la formación en derechos humanos y la **relevancia o irrelevancia** de la formación en la materia. En aquellas materias en las cuales más de la mitad del estudiantado consideró que la formación en derechos humanos resultaba **poco o nada relevante**, recurrieron en mayor medida a la legislación (Derecho Agrario; Derecho Civil IV; Derecho Administrativo I y Derecho de Minería y Energía).

Un resultado similar pero con una tendencia menos clara resulta de considerar la suficiencia o insuficiencia de los contenidos vinculados a derechos humanos (pregunta 3). De las materias en que más de la mitad del estudiantado consideró que los contenidos vinculados a derechos humanos eran **insuficientes**, la mayoría recurrieron en mayor medida a la legislación como fuente de enseñanza (Derecho Agrario; Derecho Civil IV; Derecho Administrativo I y Derecho de Minería y Energía).

Los dos puntos anteriores posiblemente señalan una falencia y un déficit de una formación mayormente positivista-formalista que coloca en el centro de la enseñanza a la ley.

En contraste, aquellas materias en las que el estudiantado consideró en un elevado porcentaje (superior al 80%) que los contenidos en derechos humanos fueron **suficientes** recurrieron en mayor medida a Instrumentos Internacionales y Normas Constitucionales (Derecho Penal I; Derecho Constitucional; Derecho Internacional Público y Derecho Penal II).

La misma tendencia se observa en la pregunta 4 referente a la **relevancia** para la formación jurídica de la forma de abordar la problemática de los derechos humanos. Aquellas asignaturas en que el estudiantado consideró en mayor medida el abordaje de la problemática de derechos humanos como relevante para la formación jurídica, utilizaron mayormente las fuentes Instrumentos Internacionales y Normas Constitucionales (Derecho Político;

Derecho Penal I; Derecho Constitucional; Derecho Internacional Público, Derecho Procesal I y Derecho Penal II).

Para concluir, si se considera la totalidad de las materias que conforman el plan de estudios, se observa que sólo en una parte minoritaria de ellas existe un impacto importante de la formación en derechos humanos sobre el estudiantado. La gran mayoría de las materias no posee o no visibiliza contenidos vinculados a derechos humanos, o no los desarrolla de modo suficiente en clase, o los contenidos en sí no son suficientes. Todo lo cual repercute en la consideración de que sólo en una mínima cantidad de materias se alcanza un elevado porcentaje de percepción de relevancia de la enseñanza en derechos humanos en la formación jurídica personal.

Esto evidencia un déficit grave en lo que a la enseñanza en derechos humanos hace.

### **Prácticas educativas en materia de EDH**

Analizar las prácticas educativas en materia de EDH en la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam: si bien el cumplimiento cabal de este objetivo requerirá ulteriores esfuerzos (como explicamos más acabadamente en el punto “Dificultades”), se analizó la opinión de los estudiantes por medio de un formulario de encuesta semi cerrado y ha sido aplicado a las materias que se dictan durante el segundo cuatrimestre.

### **Articulación docencia-investigación-extensión**

Analizar la articulación de las actividades de docencia-investigación-extensión universitarias en materia de EDH en la carrera de abogacía de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam. Para lograr este objetivo se ha profundizado el marco teórico desarrollando el papel central de la extensión universitaria repensada no solamente en función del vínculo externo universidad-sociedad, sino también como vehículo de inserción en el medio social de la universidad, como fuente de conocimiento y problemas a investigar, y como vehículo de transferencia que enriquece reflexivamente, a través de la experiencia a la docencia y a la investigación, generando flexibilidad y recursividad organizacional. Se articulan así, a través del eje transversal de los derechos humanos, las tareas de docencia, investigación y extensión. Desde ese marco se analizaron las políticas institucionales de la Facultad (en el marco de la UNLPam) y su grado de articulación. Principalmente las actividades de Consultorios Jurídicos Gratuitos y Observatorio de derechos humanos, dependientes administrativamente de la Secretaría de Extensión Universitaria, con la transferencia docente y los proyectos de investigación.

Asimismo, se han aplicado entrevistas a informantes clave seleccionados entre extensionistas, docentes, investigadores, autoridades de la facultad y de la universidad cuyos ejes se detallan en el siguiente acápite.

## **Actividades realizadas de acuerdo al cronograma elaborado**

### **Profundización marco teórico metodológico, fuentes informativas y bibliográficas**

Se ha establecido un marco en base a la sistematización de criterios y estándares en materia de EDH emanados del decenio ONU y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos<sup>3</sup> referidos al tema, entre otras instituciones internacionales

### **Análisis en términos de estándares de EDH del plan de estudios y los programas y contenidos mínimos vigentes**

Se analizaron los programas de las asignaturas y se establecieron los vínculos directos e indirectos de los contenidos con derechos humanos. En este ítem se recolectó documentación sobre la inclusión de los derechos humanos en los actuales planes de estudio de las facultades de derecho de las Universidades de La Plata, Buenos Aires, Rosario, y se los comparó con el plan de estudios vigente en la carrera de abogacía de la UNLPam vigente hasta el año 2018.

### **Diseño de los instrumentos de recogida de datos**

Se diseñó una encuesta semicerrada y se aplicó a todas las materias que se cursan por promoción y que tienen contenidos en el programa relacionados directa o indirectamente con derechos humanos. Luego los datos de las mismas, fueron analizados tanto en forma individualizada para cada una de las asignaturas como en los resultados agregados y su análisis

El contenido del formulario de encuesta, es el siguiente:

Encuesta a estudiantes de grado de la carrera de abogacía. Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas.

Materias (primer cuatrimestre):

1. ¿Se desarrollaron en clase los contenidos de la asignatura vinculados a los derechos humanos?  
-Si.  
-No.
2. Marque con una X la forma de desarrollar los contenidos vinculados a derechos humanos. (Puede ser más de una)  
-Análisis de jurisprudencia.

---

3 En adelante IIDH

- Legislación.
  - Normas constitucionales.
  - Instrumentos internacionales.
  - Doctrina.
  - Teoría.
  - Otras.
3. Los contenidos relacionados con derechos humanos le parecieron:
    - Suficientes
    - Insuficientes.
  4. La forma de abordar la problemática de los derechos humanos, le pareció:
    - Relevante para su formación jurídica.
    - Poco relevante para su formación Jurídica.
    - Irrelevante para su formación jurídica.
  5. Alguna consideración que desee realizar sobre la EDH en esta materia.

**Elaboración de ejes o ideas para realizar entrevistas en profundidad para especialistas, autoridades, docentes, investigadores, extensionistas**

Se seleccionaron una decena de informantes claves pertenecientes a las siguientes áreas: docentes, investigadores, extensionistas, autoridades. En base a esos perfiles el grupo estableció ejes disparadores de reflexión para las entrevistas que se aplicaron.

- ¿Cómo ve la inclusión de los contenidos de derechos humanos en el plan de estudios y en su asignatura? (docentes).
- ¿Cómo conceptualiza la inclusión/relación de ejes como género, niñez-adolescencia, “grupos desaventajados”, medio ambiente, en la enseñanza de los derechos humanos?
- ¿Cómo aborda en su práctica la enseñanza de esos contenidos?
- ¿Con qué métodos de enseñanza?
- ¿Si piensa que la formación que reciben los estudiantes de la carrera en derechos humanos se refleja después en su perfil como graduados?
- ¿Qué propuestas tendría para mejorar (según el diagnóstico hecho)?
- La articulación de la enseñanza en derechos humanos en las prácticas.
- La articulación de los derechos humanos en la investigación y en la extensión.

Estos ejes generales se enfatizaron más o se concretaron según el perfil y función de las/los informantes durante la realización de las entrevistas.

### **Dificultades observadas**

Las mayores dificultades encontradas tienen que ver con la necesidad de ajustar metodologías que permitan comprender la coherencia entre contenidos curriculares con la práctica educativa coherente con la EDH en materia pedagógica y didáctica y, en general de construcción de espacios formativos en base a este criterio.

El marco teórico fue abordado en forma preliminar desde el instrumental de la crítica jurídica o teoría crítica del derecho, como también desde la pedagogía crítica en el texto presentado al VI Coloquio Latinoamericano de Educación en derechos humanos.

El tema fue tratado en varias reuniones del equipo de investigación. Si bien se reconoce la inescindibilidad y coherencia que debe haber entre estructuras, contenidos curriculares y prácticas, creemos más adecuado buscar afinar las herramientas metodológicas en una investigación ulterior dedicada específicamente a este problema.

Finalmente, es necesario resaltar que en una investigación como la descrita, las conclusiones de del proceso de investigación están indisolublemente anudadas a los obstáculos, de modo que vayan los párrafos que siguen para articular ambas dimensiones.

Debemos comenzar por señalar las peculiaridades de la facultad que es de ciencias económicas y jurídicas, donde no se puede obviar una mirada de conjunto sobre la relación entre ambas, las características institucionales de los docentes. Se advierte que las carreras de ciencias económicas (contaduría y administración) tienen un marcado perfil de formación para el ejercicio profesional en el Estado (regido por el criterio de reducir y auditar el gasto público) o en las empresas (monitoreado por la invariable de aumentar ganancias y bajar los costos). La reflexión sobre la economía como ciencia social y política (desde donde se podría ampliar y matizar, pluralizando dicho perfil), que es fundamental para poder vincularla con la perspectiva de los derechos humanos, es sumamente escasa y se puede hallar explícita o implícitamente en pocos contenidos. Introducción a la economía, economía aplicada y epistemología y metodología de la investigación -en ciencias económicas-, son desarrolladas por un docente con formación de posgrado en universidades privadas vinculadas a una visión neoclásica y monetarista de la economía, que en términos generales puede calificarse como perteneciente a un paradigma neoliberal. El problema más importante parece ser, en este sentido, que la economía es presentada dogmática o retóricamente como perteneciendo al área de las ciencias humanas, pero en la práctica de la enseñanza se la despoja de ese carácter fundamental y se la imparte como una ciencia exacta. Inversión de sentidos a tal punto naturalizada, que los propios operadores del sistema

suelen negar su existencia. A más abundamiento, la última reforma del plan de estudios de la carrera de contador público nacional eliminó la asignatura introducción a las ciencias sociales, profundizando una mirada naturalista de la economía.

En general resulta bastante evidente, aunque podría demostrarse también aplicando metodología de la investigación y técnicas análogas a las utilizadas en el presente proyecto, el sesgo ideológico sustentado en un reduccionismo profesionalista que supone un prejuicio de “neutralidad”, vinculado al ejercicio de la contabilidad y la gestión empresarial, que dificultan la posibilidad de una transversalidad entre ambos tipos de formaciones (económicas y jurídicas) para una EDH.

En síntesis, en las carreras de grado de Ciencias Económicas, encontramos un impedimento estructural para posibilitar un estudio de la economía en términos de funcionalidad y compatibilidad con la fortaleza de los derechos humanos entendidos en un sentido universal, indivisible e interdependiente en todas sus categorías de derechos. Una ciencia que no asuma su condición de humana, incluso peor, que se presume humana pero se ejerce como exacta, exige un doble trabajo. Primero hace falta desnaturalizar y desmotar esta disociación; segundo hace falta reubicar el trabajo científico económico, en clave de derechos.

En lo que hace a la carrera de abogacía, los avances registrados en los últimos años (asunción como política extensionista de la facultad de las experiencias de consultorios jurídicos gratuitos en barrios, observatorio de derechos humanos, programa de posgrado de especialización en derechos humanos) se encuentran limitados por esta estructura institucional y por las características reseñadas de las carreras de ciencias económicas, que impiden transversalizar los esfuerzos de la EDH entre éstas y las de ciencias jurídicas. En el mismo sentido, afecta a la educación en derechos el plan de estudios de la carrera de abogacía que no ha sido actualizado desde el punto de vista de los requerimientos del perfil de los graduados, mostrando una fuerte impronta en el predominio del derecho privado y en la formación de profesionales orientados al ejercicio privado de oferta de servicios jurídicos.

El currículo oculto se construye sobre la base de los modelos de “éxito profesional” encarnado en los docentes, que refuerza el sesgo hacia el predominio de una formación encaminada a lograr graduados cuyo perfil profesional dominante es el ejercicio privado de la profesión y la carrera judicial. La carencia de formación docente, la escasez de docentes dedicados a la investigación y a la extensión, como a la lucha por los derechos de los colectivos vulnerados, son una consecuencia del currículo oculto y de la obsolencia del plan de estudios.

La carrera de abogacía no parece haberse hecho cargo en modo alguno, de procesos sociales y políticos de extraordinaria trascendencia en nuestro país y región, con relación al derecho y los derechos. Así por ejemplo, la región se ha caracterizado por la inestabilidad político institucional durante todo el siglo XX, por la sucesión de genocidios y biocidios (en el territorio pampeano se han registrado y reconocido por lo menos dos genocidios, el de los pueblos originarios y el de la juventud militante de los años '70) y por el surgimiento permanente de movimientos sociales, algunos de ellos mundialmente reconocidos por su contribución a la cultura de los derechos. En una suerte de aislacionismo inexplicable, el programa de la carrera de abogacía ha seguido una pauta fuertemente positivista, centrada casi exclusivamente en la textualidad de la norma escrita. No se ha hecho eco crítico de los sucesos sociales y políticos de trascendencia que inevitablemente impactaron en lo jurídico como fenómeno social donde se juegan importantes variables relativas al poder, y fundamentalmente a la imagen consciente o inconscientemente construida que las personas nos hacemos de él.

Estos eventos han repercutido gravemente en el derecho y los derechos, la forma de concebirlos, expresarlos, interpretarlos y cumplirlos, sin embargo no se percibe en el programa de la carrera una recepción de esos acontecimientos. Por ejemplo, no hay espacio institucional que se haya dedicado a registrar y estudiar la impactante disociación y naturalización, entre el ejercicio histórico del derecho y de los derechos en el marco de los golpes de estado, y la contribución del poder judicial y académico a su legitimación.

El currículo expreso y oculto de ese programa no toma en cuenta por ejemplo el rol que han jugado los autoritarismos vernáculos (formas de ejercicio del poder predominantes en nuestro país durante todo el siglo XX) en la construcción de conceptos y preconceptos jurídicos; en el comportamiento institucional de un poder judicial tolerante o cómplice de ellos y de unas fuerzas de seguridad que cumplieron la función ejecutora.

La EDH por su parte, requiere la formación de profesionales que trabajen desde la experiencia jurídica de aquellos grupos desaventajados que más allá de los estándares constitucionales de igualdad, no tienen la experiencia de ser titulares de derechos y enfrentan obstáculos culturales, económicos y sociales para poder ejercer esa subjetividad, para poder disfrutar de la integralidad de las dimensiones sociales y culturales de su ciudadanía.

El paradigma de la formación universitaria en derechos, procura un profesional que no esté al servicio de sí mismo gracias a la administración de sus conocimientos técnicos certificados por la academia, despreocupado además por el modo cómo discurre la dinámica jurígena de su sociedad. En otras palabras, no requiere como fin de la carrera que el profesional sólo conozca

el derecho y lo sepa usar, sino fundamentalmente conozca quiénes son los actores que dominan las variables de formación del derecho y quiénes son los individuos y los colectivos que se benefician y se perjudican con ese reparto. Dicho en poco, la formación en derechos requiere no sólo que se conozcan los sujetos activos y pasivos del derecho, los ventajados y desventajados con el instrumento jurídico sino, sobre todo, que madure una conciencia crítica de quiénes deberían ser esos sujetos y cómo se deberían ejercer y mejorar sus derechos. Hace falta pasar de un paradigma centrado en el derecho objetivo, la ley, a otro centrado en los derechos de las personas, como principio y fin de la ley.

La EDH a partir de la centralidad de la experiencia jurídica entonces, resulta totalmente opuesta a tomar como punto de partida esquemas institucionales o normativos abstractos, o la mera repetición de estándares jurisprudenciales. Requiere partir de la sensibilidad social crítica al funcionamiento de las conductas que hacen a la cotidianeidad de las prácticas jurídicas que construyen esa experiencia, para después tomar el derecho como medio para resolver los problemas de los grupos sociales y de las personas que sufren violaciones. Requiere formar profesionales que primero escuchen a los afectados, siempre recordando que ellos son los titulares de derechos y ciudadanías y luego usen con responsabilidad su conocimiento de la herramienta jurídica para buscar caminos de solución en el litigio, la legislación, las políticas públicas, etc.

El paradigma de educación en y para los derechos exige también que los agentes del sistema estén capacitados para comprender y practicar la cooperación en marcos de interdisciplinariedad y participación social de los titulares de derechos afectados, dada la complejidad de las situaciones de violación o menoscabo de los derechos humanos. La modificación del plan de estudios incluyendo una perspectiva transversal de los derechos humanos, de la perspectiva de género y los “derechos de las humanas”, la adopción de una mirada acerca del derecho y de los derechos acorde al pluralismo cultural, sin olvidar también la necesidad de una asignatura específica que introduzca una mirada de conjunto sobre derechos humanos y sus garantías, la incorporación de asignaturas que no pueden estar ausentes de la EDH, como son el derecho ambiental, derecho de la niñez y adolescencia, son imperativos de la época que se van imponiendo, como puede verificarse en las recientes reformas de planes de estudio de la carrera de derecho en las universidades nacionales de Buenos Aires, La Plata, Rosario, Tucumán, etc.

La unificación del derecho privado, su equilibrio con las otras ramas del derecho, dada su actual dilatación excesiva y la constitucionalización del derecho civil y comercial en la nueva codificación, también deben ser receptadas

en forma coherente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la facultad. Ello debe complementarse con el reconocimiento de la creciente importancia de la formación para la educación y la investigación jurídicas, ampliando a las mismas como uno de los perfiles de los graduados y como una de las posibles incumbencias profesionales a promover y destacar.

El énfasis en la articulación de espacios curriculares que articulen teoría y práctica resulta central, lo que requiere además de la multiplicación de las prácticas profesionales o justamente dentro de esa dirección, la curriculización de la extensión universitaria. Como se destaca de las entrevistas realizadas a la directora del programa de consultorios jurídicos en barrios, a las investigadoras y extensionistas, todavía falta el reconocimiento pleno de las actividades de extensión universitaria y su articulación con la docencia y la investigación, como proveedora de insumos para la transferencia de la experiencia, que entonces se situarán en el contexto local y regional de la FCEJ. Este reconocimiento pleno sólo puede ser dado en el marco de una reforma del plan de estudios que incorpore a la currícula las prácticas de extensión universitaria y que reconozca la extensión como antecedente a valorar positivamente para el acceso y ejercicio de la docencia.

Todas estas consideraciones nos conducen a resaltar la mora de la facultad para poner en consonancia la centralidad de la EDH en la educación jurídica contemporánea en general (que en nuestro derecho vigente no puede tener otro contenido articulador central que no sea el de los derechos humanos). En ese sentido, entre las entrevistas realizadas pueden encontrarse las reflexiones del entonces vicedecano de la facultad, que resultan confirmatorias, en parte, del actual diagnóstico que estamos haciendo:

“El perfil que hemos ido construyendo en estos jóvenes de 20 años en la carrera de abogacía de la UNLPam, es un perfil artesanal para llamarlo de algún modo, creo que es una de nuestras deudas. Sin perjuicio que desde lo declamativo el plan de estudios no está mal, pero la realidad es que los contenidos curriculares de las materias de nuestra carrera atrasan en este sentido. Sin perjuicio de ello creo que con estos impedimentos que podría decir que son estructurales, se ha trabajado y se ha avanzado mucho en incorporar al perfil del abogado que estudia y que egresa de nuestra facultad, una visión de derechos humanos. Creo que el defecto y la falla es de tipo estructural. Tenemos que trabajar fundamentalmente en los programas de cada una de las materias que tenemos para lograr hacer efectiva esa transversalidad de la que estoy convencido, creo que la visión de derechos humanos debe ser transversal a toda la carrera y tiene que haber una visión de derechos humanos en cada uno de los espacios curriculares que se abordan en toda la carrera y repito, el defecto con el que contamos actualmente me parece que es de tipo estructural y lo que se ha avanzado está vinculado a los esfuerzos claros de los docentes con los que cuenta la carrera, que

se encuentran comprometidos un grupo importante de ellos en trabajar en incorporar una visión de derechos humanos en sus respectivas materias...”.

Se observa que si bien la necesaria transversalidad de la perspectiva en derechos humanos a toda la carrera es reconocida, no estaba acompañada de un plan de reforma del plan de estudios, con participación de los docentes y miembros de la comunidad académica, que exprese objetivos, plazos y procedimientos con fechas precisas; como tampoco el reconocimiento de la también necesaria inclusión de una asignatura específica de derechos humanos, sobre lo que el funcionario expresa poca convicción acerca de su conveniencia. Esta demora y carencias ponen a la facultad de ciencias económicas y jurídicas de la UNLPam en severa desventaja frente a otras facultades de derecho de universidades nacionales como las de La Plata, Buenos Aires, Tucumán y Rosario.

En ese marco, los avances ya mencionados, Observatorio de derechos humanos, postgrado de Especialización en derechos humanos, Consultorios Jurídicos en barrios, siendo, sin duda, importantes respecto a la situación previa, siguen padeciendo de ese carácter “artesanal” y participando de ese déficit “estructural” que reconoce el funcionario en la entrevista realizada por el equipo de investigación.

Entiéndase bien, cada uno de esos avances son significativos tomados en forma singular, pero no son aprovechados en todo su potencial al no ser integrados en una reforma del plan de estudios que genere una recursividad y sinergia mutua entre las actividades de docencia, investigación y extensión, como surge del análisis de las entrevistas a informantes clave, las encuestas a los estudiantes ya analizadas y el contraste con las tendencias comparadas de reformas de planes de estudios de la carrera de derecho en las universidades públicas. También se puede decir que las entrevistas hablan a partir de sus silencios, no existen menciones a la necesidad de equilibrar la carga horaria y la centralidad de los contenidos de derecho privado en relación a las restantes ramas del derecho, ni sobre la pluralidad de perfiles profesionales que se exigen de un profesional del derecho en el siglo XXI. Se menciona muy poco la necesidad de articular en forma coherente los contenidos con la metodología de enseñanza desde el punto de vista pedagógico y didáctico en una facultad donde los docentes en general carecen de capacitación como educadores universitarios o educadores en general. Más allá de las menciones a la importancia de la curricularización de la extensión y su pleno reconocimiento a la par de docencia e investigación, cuya necesidad expresan varios/as de las entrevistadas, tampoco aparece una propuesta de articulación por ese camino entre teoría y práctica en todos los espacios curriculares.

El proyecto de investigación encontró, entonces, su mayor justificación y éxito en poner en blanco sobre negro estas limitaciones y deudas. Ir más allá

dependerá de la voluntad y la participación de la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam y excede a este equipo de investigación. No obstante, registramos la necesidad, como hemos anticipado, de proseguir el esfuerzo a través de la investigación sobre las limitaciones de las metodologías de enseñanza, para analizar y comprender su coherencia o incoherencia, su consistencia o inconsistencia con los contenidos de derechos humanos.

# **Sección II**

## Educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica y local

Catalani, Franco<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Los textos de esta sección se ordenan alfabéticamente de acuerdo al apellido de cada autor.



## **Educación, políticas públicas y derechos. Pautas para pensar y reformular planes y acciones en la educación pública entendida como un derecho**

### **Sumario**

Revisión crítica de la educación como política pública desde la perspectiva de los derechos. Igualación para la hegemonía cultural; equidad para la compensación social; igual oferta de oportunidades; derecho universal y “pluriversal”. Planes de acción de las Naciones Unidas, educación primaria y secundaria, educación superior, fuerzas armadas y de seguridad. Nuevos aspectos a incluir en la educación formalizada en derechos humanos. “Antes”, los derechos como territorio de disputa histórica y social, la recuperación de la memoria histórica de la educación como derecho, el principio de solidaridad y de inversión pública de la educación como derecho. “Durante”, contenidos del derecho a la educación, el ejercicio de los derechos en la institución educativa, el aprovechamiento pleno y responsable del derecho a la educación. “Después, una ética de los derechos, el ejercicio del saber adquirido en perspectiva de derechos.

### **Revisión de la educación como política pública desde la perspectiva de los derechos. Dominación hegemónica; compensación social; oportunidades económicas; derechos pluriversales**

Comenzaré estas líneas haciendo algunas consideraciones generales respecto del modo según el cual la educación ha sido entendida en nuestro país como instrumento político, no siempre declarado tal, más bien en general disimulado o encubierto bajo valores benevolentes. Estas consideraciones tienen que ver con la relación que se ha trazado entre el Estado y la infancia a través de las políticas públicas, según quienes se consideren sujetos de derechos y obligaciones recíprocas. Este ejercicio analítico nos ayudará a ponernos en contexto sociohistórico y a demarcar una primera distinción entre un sentido retórico y un sentido crítico de lo que podemos entender como derecho a la educación, estrechamente ligado a una u otra concepción política de lo social.

En este sentido podemos trazar de modo abstracto al menos cuatro ejes que, de diversas formas, relacionan el Estado y la infancia a través de la educación como política pública, a saber: como igualación para la hegemonía cultural; como equidad para la compensación social; como igual oferta de oportunidades y como derecho pluriversal.

### **Educación como modo de dominación hegemónica**

El primer modelo educativo nacional está marcado por la célebre ley 1420 que, podemos decir, respondió a una necesidad de igualación para la hegemonía cultural de la minoría dominante rioplatense, y registró vigencia más o menos plena en los períodos 1880-1945 y 1955-1990 aproximadamente. Entre las muchas observaciones que se pueden hacer a esta ley, las referencias imprescindibles son las que la enmarcan en su contexto sociohistórico de surgimiento, que está muy bien ilustrado en los debates suscitados en el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1882 y fundamentalmente en los debates parlamentarios que le dieron sustento<sup>2</sup>.

Cabe recordar entonces que estamos en la época de la llamada “Generación del ‘80”, donde se acababa de incorporar la provincia de Bs. As. a la Nación Argentina, momento en el que se puede dar por terminado el período de guerra civil iniciado en el mismo día de la revolución independentista, 40 años antes del Pacto de San José de Flores. Es una fase caracterizada por la necesidad de consolidar la unidad territorial y la hegemonía político cultural de un sector minoritario de la sociedad que se proyectaba bajo un modelo de nación. Cobra un protagonismo decisivo un conjunto de ideas expresadas en su núcleo fundamental en lo que se conoció como Partido Autonomista Nacional, heredero del Partido Unitario a través de lo que fueron sus divisiones de la década de 1870, el partido Autonomista (cuyo referente máximo fue Adolfo Alsina), el partido Nacional (Nicolás Avellaneda) y el partido nacionalista (Bartolomé Mitre). La generación del ‘80 logró mantener su hegemonía desde 1880, mediante la manipulación fraudulenta de los comicios, hasta 1912 en que se sanciona la ley Saenz Peña y comienza el ascenso de la Unión Cívica Radical.

Es en este contexto, y bajo las ideas del positivismo social (orden, progreso y evolución) se emprende la tarea de la construcción de una nación<sup>3</sup> inspirada en el incipiente nacionalismo argentino. Este proyecto hegemónico se instrumentará, hasta donde le resulte posible, por el recurso a las armas y también -en lo que nos interesa centralmente- por la incidencia en los modos de comprender la realidad de cada momento. Los conflictos armados tendrán

---

2 Campobassi, J.S. (1956): Ley 1420. Bs. As. Ediciones Gure.

3 Hobsbawm, E. (1991): Naciones y nacionalismo desde 1780. Bs. As. Crítica.

lugar con los países vecinos a causa de disputas territoriales y determinaciones fronterizas, pero también al interior del país por las fuentes materiales de riqueza y por el sometimiento de los incipientes colectivos de trabajadores y trabajadoras. El genocidio de los pueblos araucanos del norte patagónico, es ejemplo del conflicto por el dominio sur de la pampa húmeda (cuya riqueza central en disputa no era la tierra en sí misma –no se realizaba cultivo extensivo por entonces- sino las manadas de vacunos); las detenciones, deportaciones y matanzas masivas legalizadas por las leyes de residencia<sup>4</sup> y de defensa social<sup>5</sup> son ejemplo de la contienda por el valor y el producto del trabajo humano.

La generación del '80 y el nacionalismo argentino, también rivalizaron con la iglesia católica, pero en este caso por el dominio de ciertas áreas de la convivencia común antes reservada a la institución cristiana asociadas con los sacramentos de esa fe, como el nacimiento, el matrimonio, la muerte y la confesionalidad. Las leyes de matrimonio<sup>6</sup>, de registro civil<sup>7</sup> y de educación común arrebataron a la iglesia el dominio sobre esos trascendentes actos de la vida en sociedad.

En este contexto debemos entonces preguntarnos por la educación como instrumento político, si de dominación o de liberación, si de derechos o de deberes, y entre quiénes. Para mencionar lo que parece más evidente, no se pensaba en la infancia como sujeto de derechos educativos, siquiera porque era inconcebible la mera noción del niño como sujeto de algo que no fuera la obediencia, con lo cual es más propio hablar de objeto que de sujeto. Por otro lado, el derecho a la educación recién aparece como tal en la llamada segunda generación de derechos, que registra uno de sus hitos fundacionales con la OIT, creada el 11 de abril de 1919 por el Tratado de Versalles. Ello así sin perjuicio de que con anterioridad hubiera habido alguna mención histórica de importancia como por ejemplo la recomendación práctica número 10 del celeberrimo Manifiesto Comunista<sup>8</sup> publicado por primera vez en Londres el 21 de febrero de 1848. Menos aún podría pensarse en la educación como uno de los derechos de la infancia, cuyo primer precedente data de 1923<sup>9</sup>.

Si además pensamos en la necesidad de la coyuntura histórica de consolidar la unidad nacional y proyectar un modelo de sociedad progresista, positivista y evolucionista bajo la enseña de la identidad nacional, entonces

---

4 Ley n° 4.144, 22 de noviembre de 1902

5 Ley n° 7.029, 28 de junio de 1910

6 Ley n° 2393, 12 de noviembre de 1888

7 Ley n° 1565, 31 de octubre de 1884

8 “Educación pública y gratuita de todos los niños, abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy; combinación de la educación con la producción material, etcétera.”

9 Declaración de la Alianza Internacional Save the Children, del 23 de febrero de 1923.

podemos comprender cómo la educación común vino a fungir desde ese momento como una poderosa herramienta de inculturación y de disciplinamiento hegemónico, donde se impartían sí, nociones elementales de ciencias en pago de los dogmas liberales de la generación del '80, pero también y fundamentalmente, se construía e instruía un relato histórico y se ritualizaban determinadas prácticas identitarias así comunitarizadas, todo ello en función de una identidad nacional que era necesario construir<sup>10</sup>.

Otro indicador de que el modelo educativo público argentino en los segmentos obligatorios y en su momento fundacional no fue un instrumento de ejercicio de derechos sino de dominación, está dado por la instrucción que recibían las sucesivas generaciones de las clases dominantes argentinas. Muy excepcionalmente se educaban en el país y en el sistema público, la regla para estos círculos sociales siempre fue educarse en el extranjero con el consecuente costo económico que, para la época, debió ser muy elevado. Desde esta perspectiva, también cobra otro sentido el factor "gratuidad". Si la educación estaba pensada como instrumento de dominación de las clases sometidas, era evidente que no se podía exigir por ella nada a cambio, pero no desde un punto de vista moral, según el valor de la solidaridad por ejemplo, menos que menos desde una concepción integral de derechos humanos impensable por entonces. La gratuidad más bien parece obedecer a un sentido realista y estratégico a la vez. La razón es sencilla, las clases sometidas son pobres y exigirles que pagaran por su propio sometimiento cultural, no sólo era imposible por su carencia de recursos sino que además implicaría, eventualmente, detraer fuerza de trabajo ocupada de las explotaciones de las minorías dominantes.

Con la misma lógica podemos evaluar la educación universitaria y secundaria en este primer período, que si bien se implementa y se promueve por parte del Estado, los exámenes de ingreso y el arancelamiento, imponían una barrera infranqueable a las pocas personas de las clases empobrecidas que culminaban el sexto grado de la escuela primaria.

Desde una perspectiva progresista vigente en la época, el alfabetismo de trabajadores, campesinos, pequeños y medianos propietarios y comerciantes implicaba un importante adelanto cultural y así podría ser considerada la escuela pública, gratuita y universal. Pero es igualmente cierto que el resultado político en términos de emancipación cultural -y en consecuencia material-, que es lo mismo que decir en términos de derechos en su formulación y realización, fue mínimo o nulo, e incluso contraproducente en la medida que la alfabetización servía como canal de naturalización del sometimiento racial y material.

Circunstancia que, otra vez, nos viene a confirmar que el modelo educativo fundacional estaba pensado para la capitulación de una franja poblacional

---

10 Bourdieu, P. (1998): Capital cultural, escuela y espacio social. Bs. As. Siglo XXI Editores. Pág. 35-85.

convertida así en objeto del rigor de la ley del naciente Estado nacional argentino, que para su liberación.

Hacia el mismo lugar nos llevan los análisis que podemos hacer sobre las formulaciones legales en términos de derechos y obligaciones. La constitución argentina de 1853 en su artículo 14 menciona el derecho de todo ciudadano a “enseñar y aprender”, pero ¿quién sería el sujeto del derecho a enseñar? El mismo artículo tiene la respuesta ya que se refiere a “todos los habitantes” ¿es que los constituyentes de entonces pensaban en la enseñanza como un derecho privado, de algún ciudadano, de los padres sobre los hijos, de alguna asociación civil, de la iglesia? ¿o bien lo pensaron como un “derecho del Estado”? si se nos permite tan contradictoria expresión. En cualquiera de las opciones que se lo conciba, no parece ser un derecho sino una obligación o bien un derecho patrimonial, si se trata de educación privada en términos de una empresa lícita. En todo caso el “derecho a enseñar” constituye toda una anomalía dentro del plexo de derechos liberales de la época.

Anómalo también parece, en ese contexto (constitución nacional de 1853) el derecho a aprender, básicamente por dos motivos. El liberalismo como ideología política inspiradora de las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX, y en la medida en que puede ser válidamente identificado con los derechos individuales, no incluía en su credo fundamental un derecho individual a la educación. Hoy sabemos, después del ciclo revolucionario socialista europeo occidental<sup>11</sup> de mitad del siglo XIX a mitad del siglo XX, que el derecho a la educación forma parte esencial de la llamada segunda generación de derechos, económicos, sociales y culturales. Derechos que tienen su primera formulación en la constitución de Querétaro de 1917, donde está claro quiénes son los titulares y quiénes los obligados (los Estados) a brindarlos<sup>12</sup>.

Los términos en que fue formulada la ley 1420 nos aclaran bastante este panorama en el sentido en que lo venimos exponiendo. La expresión constitucional de que “todos los habitantes tienen [derecho a] enseñar y aprender” es retórica y confusa ya que la motivación de fondo es que el Estado, la Iglesia, otras instituciones y la familia tendrían el “derecho” a enseñar, mientras que es la infancia la que tiene la obligación de aprender, deuda que se cumple a través de sus padres<sup>13</sup>. Por si quedara alguna duda que el modelo educativo

---

11 Romero, J. L. (2006): El ciclo de la revolución contemporánea. Bs. As. FCE.

12 Constitución de Querétaro de 1917, artículo 3: Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

13 Ley 1420, Art. 1. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad. Art. 2. La instrucción primaria, debe ser “obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de higiene”. Art. 3. La obligación escolar comprende a todos los padres, tutores o encargados de los niños dentro de la edad escolar establecida en el artículo primero. Art. 4. La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares

fundacional argentino estaba pensado para el sometimiento y no para la emancipación, allí están las obras de Sarmiento para certificarlo. No podemos hacer aquí un análisis detallado de su pensamiento, pero es innegable que existe una bibliografía abundante y fundada que critica su racismo y su justificación del dominio y de la aculturación por parte de la minoría dominante rioplatense sobre los pueblos originarios y las clases trabajadoras en pago del progreso nacional<sup>14</sup>.

---

o en el hogar de los niños; puede comprobarse, por medio de certificados y exámenes, exigir su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas, sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir al niño a la escuela.

14 Sarmiento, D.F. (2011): *Educación popular*. Bs.As. Unipe. Págs. 47-49.

“El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean. La dignidad del Estado, la gloria de una nación no puede ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre. Hay además objetos de previsión que tener en vista al ocuparse de la educación pública, y es que las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados... Si todas estas consideraciones que no hago más que apuntar no fuesen suficientes para formar convencimientos profundos, téngase presente, además, que los estados sudamericanos pertenecen a una raza que figura en última línea entre los pueblos civilizados. España y sus descendientes se presentan hoy en el teatro del mundo moderno destituidos de todas las dotes que la vida de nuestra época requiere. Carecen de medios de acción, por su falta radical de aquellos conocimientos en las ciencias naturales o físicas, que en los demás países de Europa han creado una poderosa industria que da ocupación a todos los individuos de la sociedad; la producción, hija del trabajo, no puede hacerse hoy en una escala provechosa, sino por la introducción de los medios mecánicos que ha conquistado la industria de los otros países; y si la educación no prepara a las venideras generaciones para esta necesaria adaptación de los medios de trabajo, el resultado será la pobreza y oscuridad nacional, en medio del desenvolvimiento de las otras naciones que marchan con el auxilio combinado de tradiciones de ciencia e industria de largo tiempo echadas y el desenvolvimiento actual obrado por la instrucción pública que les promete progresos y desarrollo de fuerzas productivas mayores. Otro riesgo nacional y no menos inminente es el que resulta de la inmigración de la industria extraña que puede y debe fatalmente aclimatarse entre nosotros. La industria emigra de unas naciones a otras con los individuos que se expatrian buscando en suelo extraño mayores ventajas. Un crecido número de emigrantes de otras naciones que no sean la española, la única que nos es análoga en atraso intelectual e incapacidad industrial, traerá por consecuencia forzosa la sustitución de una sociedad por otra, haciendo lentamente descender a las últimas condiciones de la sociedad, a los que no se hallen preparados por la educación de su capacidad intelectual e industrial, la impulsión de progreso y la transformación que experimentará la sociedad; de donde es fácil vaticinar a millares de padres de familia que hoy disfrutan de una posición social aventajada, la posibilidad de que con la acción de nuevos hombres y con su mayor capacidad de adquirir, sus hijos en no muy larga serie de años desciendan a las últimas clases de la sociedad. Nuestros esfuerzos deben ser mayores para educar completamente a las generaciones próximas, si se atiende a otras condiciones desfavorables que ha producido la colonización española. No bastaba el legado de atraso intelectual e industrial que nos ha dejado y que a ella en Europa misma la ha hecho descender a la insignificancia y nulidad en que hoy yace sumida, siendo nada más que una colonia en el seno de la Europa misma, a donde todas las demás naciones exportan sus artefactos para el consumo del pueblo que por incapacidad nacional no puede producirlos; no bastaba tampoco que nos legase la ineptitud civil que ella misma tiene envuelta bajo el peso de deudas insolventes en el exterior, y del más espantoso desorden administrativo que se conoce en Europa en su interior; era preciso además que de la colonización misma resultase para nosotros un

Finalmente, el hecho los espacios curriculares destinados a la política como realidad social (en todo caso como “ciencia” según el modelo progresista) fueran inexistentes la mayoría de las veces, o edulcorados bajo enfoques tales como “educación moral y cívica”, es una pauta más de lo que se viene sosteniendo.

En síntesis, diríamos que la política educativa implementada por la generación del '80 con seguridad no puede ser leída en clave de “derechos”, ni de la infancia, ni de las clases sometidas, ni de ningún otro sujeto individual o colectivo. En cambio, hay argumentos para pensar que se inscribía en una política de aculturación y tecnificación elemental de la infancia y la juventud de los grupos subalternizados, que tenía el doble beneficio de naturalizar el sometimiento y valorizar la fuerza de trabajo, tributarias del proyecto político y económico de la minoría neocolonial rioplatense (la política inmigratoria se inscribía en la misma perspectiva). El impacto económico del proyecto, retóricamente exhibido como “gratuidad”, puede ser válidamente leído como el gasto (o quizá la inversión) ineludible de las minorías dominantes para el logro del proceso; límite material (y no moral) impuesto por las circunstancias (los exiguos recursos de los pobres son más útiles reproduciendo la fuerza de

---

inconveniente con que habremos de luchar durante siglos. Todas las colonizaciones que en estos tres últimos siglos han hecho las naciones europeas han arrollado delante de sí a los salvajes que poblaban la tierra que venían a ocupar. Los ingleses, franceses y holandeses en Norteamérica no establecieron mancomunidad ninguna con los aborígenes y, cuando con el paso del tiempo sus descendientes fueron llamados a formar estados independientes, se encontraron compuestos de las razas europeas puras, con sus tradiciones de civilización cristiana y europea intactas, con su ahínco de progreso y su capacidad de desenvolvimiento, aún más pronunciados i (sic) cabe que entre sus padres, o la madre patria. Debido a esta general capacidad de todos los individuos que componen la nueva nación, una vez que quedaban abandonados a sí mismos y dueños de sus propios destinos, los pueblos descendientes de las naciones que colonizaron el norte de América han marchado de progreso en progreso hasta ser hoy la admiración de los pueblos mismos de Europa, a quienes han dejado muy atrás en la aplicación de todos los principios, de todos los descubrimientos y de todas las máquinas, como auxiliares del trabajo, que ha revelado o aplicado la ciencia humana en todos los países civilizados. De muy distinto modo procedió la colonización española en el resto de América. Sin ser más humana que la del Norte, por aprovecharse del trabajo de las razas indígenas esclavizadas, acaso por encontrarlas más dóciles también, incorporó en su seno a los salvajes; dejando para los tiempos futuros una progenie bastarda, rebelde a la cultura y sin aquellas tradiciones de ciencia, arte e industria que hacen que los deportados a la Nueva Holanda reproduzcan la riqueza, la libertad y la industria inglesa en un corto número de años. No es posible decir cómo se transmite de padres a hijos la aptitud intelectual, la moralidad y la capacidad industrial, aun en aquellos hombres que carecen de toda instrucción ordenadamente adquirida: pero es un hecho fatal que los hijos sigan las tradiciones de sus padres, y que el cambio de civilización, de instintos y de ideas no se haga sino por cambio de razas. ¿Qué porvenir aguarda a México, a Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas, como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años, sino siglos, para levantar aquellos espíritus degradados a la altura de hombres cultos y dotados del sentimiento de su propia dignidad?”

trabajo que pagando su propia sumisión). La perspectiva progresista servía a su vez como relato legitimador de la política en el plano ideológico.

Desde la definitiva “organización nacional” ocurrida con la reforma constitucional de 1860 hasta la “democracia alfonsinista” de 1983, transcurrieron 123 años de historia de los cuales sólo los 14 del período radical de la década del '20 más los 13 de los dos ciclos peronistas (45-55 y 73-76) pueden ser considerados de una democracia formal mínima. Es decir que cuatro quintas partes de ese siglo y cuarto de vida nacional, fue regido por autoritarismos de diverso tipo o democracias formales menos que mínimas, con fraudes sistemáticos o proscripciones de partidos mayoritarios. Existe entonces una coincidencia lógica entre la educación pública alumbrada por la ley 1420 y su vigencia paralela al predominio autoritario de las instituciones políticas.

Digamos finalmente que este paradigma educativo, en cuanto a proyecto político, contenidos y modos de implementación<sup>15</sup> no era vernáculo sino que, con aportes de distintas vertientes, se había empezado a imponer en el mundo occidental a partir de la revolución francesa.

Hemos dedicado cierta extensión a esta perspectiva política de la educación considerada como objeto de imposición forzosa por parte del Estado, muchas veces presentada retórica o inocentemente como un derecho. Lo hemos hecho en referencia a la educación obligatoria (mejor se diría “aculturación obligatoria”) porque a través de ella se ve con claridad el sentido político con que es concebida y no porque le demos mayor importancia a la educación primaria y secundaria que a la universitaria. Al mismo tiempo, las bases y estructuras fundamentales del sistema como tal, edificados durante esta época (1880-1950), se mantuvieron casi hasta la actualidad. Si bien es verdad que con posterioridad se operaron cambios importantes, también lo es que aquellos principios no se vieron seriamente conmovidos.

### **Educación para la compensación social**

Uno de esos cambios tuvo que ver con el advenimiento del peronismo y los intentos que se hicieron por adaptar el viejo modelo positivista hacia otros objetivos, que hemos denominado al principio de este apartado como equidad para la compensación social, cuyos ejes centrales fueron planteados en el primer

---

15 Los modos de implementación del sistema, son otra pista que nos indica que no se pensaba la educación como un derecho sino como una imposición. La relevancia asignada a la disciplina, el orden, la autoridad, el control, la punición, los ritos nacionalistas; la operación sobre los cuerpos, las apariencias, la higiene, los hábitos de la escuela (la reacción condicionada -impuesta- a los timbres, las campanas y las órdenes); la formatización de los cuerpos (formar de menor a mayor, tomando distancia etc.) objetos y los espacios; los sistemas taxonómicos de clasificación de los actos administrativos, los registros y los rendimientos escolares; las metodologías repetitivas de transferencia de conocimientos; son todas señales de que la infancia era considerada objeto de aculturación. De ahí también, con toda lógica, la resistencia de los niños y niñas a asistir a ella y la enorme deserción escolar registrada por lo menos hasta los años '50: más del 80 % de la infancia no completaba el 6 grado.

plan quinquenal del gobierno democrático iniciado en 1946. Desde el punto de vista ideológico se plantearon una serie críticas que podríamos aglutinar en torno de algunos ejes: la tónica general normal-positivista y el enciclopedista-liberal; la carencia de un espíritu genuinamente nacionalista; el fallido intento (si es que había existido) de lograr que las clases dominadas logaran el acceso a la cultura. Frente a ello, el nuevo gobierno intentó dar ciertas respuestas a partir de otras concepciones: la enseñanza y el aprendizaje debían desarrollarse con un sentido práctico en primer lugar, de aquí la importancia del trabajo entendido de un modo integral, como fuerza transformadora de la cultura y como factor de integración social razón por la cual, también los establecimientos educativos debían guardar una vinculación intensa con el medio social en que se insertaban. Por el mismo motivo, por primera vez se asoció la política educativa a la salud, el esparcimiento y la participación deportiva y cultural de la infancia, lo que denota un intento por correrla del lugar de objeto al de sujeto de las políticas de Estado y configura el principal factor compensatorio (junto con la concepción del trabajo como factor de integración social) del modelo. Con ello se trataba de hacer lo posible por achicar la brecha material que constituía el principal elemento de desigualdad social. Desde la misma perspectiva, se incluyó el segundo ciclo obligatorio desde los 12 a 14 años de edad para la formación de oficios – si bien con examen de ingreso y arancelado, excepto para quienes acreditaran imposibilidad de hacerlo-.

Sin embargo hubo otros aspectos en los que las variaciones fueron menores. Por ejemplo, la formulación de las políticas educativas con un sentido fuertemente nacionalista (en muchos casos incluso “partidista”), asociado con patrones culturales paternalistas y machistas, o la concepción del trabajo como eje de integración social pero no de emancipación de la clase obrera. En este sentido, siguió siendo central la perspectiva general de comprender la educación como un instrumento privilegiado del Estado frente a otras instituciones (fundamentalmente la iglesia católica) para la formación en cuerpo y alma de las generaciones venideras, no todavía como una obligación de las instituciones públicas simétrica a un derecho radicado en la infancia.

Como si fuera poco, este inicial pero valioso intento por introducir ciertas modificaciones fue barrido rápidamente del horizonte social por la continuidad de los autoritarismos que jalonarán las siguientes tres décadas de historia argentina, con lo que se volvería sin demasiados cambios al modelo de la ley 1420.

### **El modelo “mercadista”, la educación como igualdad de oportunidades**

En los años '90 se introdujeron algunas modificaciones desde la perspectiva del neoliberalismo, caracterizado entre otras cosas por el criterio general de la retirada del Estado de la mayor cantidad posible de áreas de asistencia

a los sectores sociales desfavorecidos, bajo el discurso de la eficiencia en la acción y la eficacia en el gasto; y la celebración del mercado como eje central para la distribución y detracción de bienes materiales y culturales. Contrariamente a lo expresado en el discurso, un puñado de grandes empresas adquirirían los consumos cautivos de los servicios públicos a precios irrisorios y vendían sus mercancías a precios monopólicos, mientras que una gigantesca masa de recursos públicos (empezando por los fondos previsionales) eran asignados a la renta financiera de capitales privados transnacionales, al costo del aumento y extranjerización<sup>16</sup> exponencial de la deuda estatal. Bajo esta lógica es claro que las políticas educativas no se formularon desde la perspectiva de los derechos, sino de reducir al máximo el gasto en educación disponiéndose por parte de los Estados Provinciales de oportunidades iguales para todos (según se justificaba), reservándose al Estado Nacional los roles subsidiarios de control y evaluación. Se suponía que los usuarios (cual demandantes en un mercado) debían hacer elecciones racionales y aprovechar las mejores oportunidades que se les brindaban para lograr “beneficios”. Se completaba así el ciclo de relegamiento de las competencias educativas de la nación a las provincias<sup>17</sup>, en este caso de la educación secundaria, iniciada con la misma lógica económica 14 años antes durante la dictadura cívico militar<sup>18</sup> respecto de la educación primaria.

En una concepción diametralmente opuesta a la educación bajo la perspectiva de los derechos, en el marco del paradigma de la igualdad de oportunidades el Estado nacional se desentendía de sus obligaciones para delegarlas en las familias<sup>19</sup> (bajo el eufemismo mercadista de que, si eran hábiles consumidores debían aprovechar las oportunidades brindadas por el Estado, convertido así en un mercado) y en los Estados provinciales, mientras se reservaba el poder de control de los recursos y de las decisiones estructurales del sistema<sup>20</sup> en términos de un supuesto “servicio eficiente” en lugar de una obligación vinculante cuyo sujeto sería el colectivo infancia. De aquí que las reformas legislativas de los '90 promovieran incluso el crecimiento de la educación privada y del arancelamiento parcial de la pública.

Como consecuencia de las políticas educativas neoliberales “La estructura del sistema educativo que surgió en los '90 resultó funcional para el proceso

---

16 Los factores extranjeros de los créditos eran tres: los titulares, la nominación monetaria y la jurisdicción. Hace falta agregar que el término “extranjerización” es demasiado genérico. Los factores señalados no hacen referencia a cualquier país extranjero sino a los centros financieros internacionales.

17 Ley 24.049, promulgada el 2 de enero de 1992

18 Norma Jurídica de Facto (NJF) 21.809, vigente desde el 9 de junio de 1978.

19 Expresamente asignada por la ley 24.195/95

20 Vior, S. E. (2008): “La política educacional a partir de los '90” en Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. V N° 5. Pág. 9.

de fuerte diferenciación social, la caída de la clase media y una polarización que no tiene precedentes en nuestra historia.”<sup>21</sup>

### **Educación como derecho**

Desde el año 2005 en nuestro país, en el marco de un proceso gubernamental del orden nacional de reconstitución de los tejidos sociales de todo tipo, se ha intentado reformular las políticas educativas en términos de derechos desde un posicionamiento no retórico que podríamos denominar de inclusión en la diversidad o también como derecho universal y pluriversal. El marco normativo para ello han sido la ley de financiamiento educativo (26.075) y la ley educación nacional (26.206). La letra normativa presenta notables avances, a saber: reconoce los derechos y obligaciones establecidos por los tratados internacionales incorporados a la constitución; define a “la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado”; reconoce a la educación como una prioridad nacional y responsabiliza al Estado, en primer lugar, de su provisión; determina un piso mínimo de financiamiento del 6% del PBI, etc. Sin embargo, también se ven algunos aspectos en los que no fue posible avanzar, por ejemplo, se reserva al Estado Nacional la responsabilidad de fijar la política educativa y controlar su cumplimiento, pero la ejecución como tal queda en manos de las provincias (resultado de la relegación de responsabilidades referidas previamente), si bien es verdad que esta dispersión se podría ver compensada por la creación del Sistema Educativo Nacional.

Al mismo tiempo, por primera vez se reconoce a la infancia, a la familia y a los y las docentes como sujetos de derechos educativos, en sus diferentes formas de pensar, sentir y vivir la realidad individual y social, y al Estado como sujeto de las obligaciones correlativas. Como ejemplo de este cometido podemos mencionar algunos incisos del artículo 11, a saber:

“...brindar una formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos de participación... respeto a los derechos humanos...preservación del patrimonio natural y cultural; fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales...asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminaciones de ningún tipo; asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles; brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos; asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a

---

21 Vior, op.cit., pág. 13.

su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.etc.”

En este sentido, también es de resaltar la creación de la educación intercultural bilingüe; la educación en contextos de privación de libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria.

La norma fue sancionada en diciembre de 2006 y si bien se fue implementando con avances y retrocesos durante 9 años, no se ha hecho hasta el momento una evaluación cualicuantitativa de alcance general que pudiera arrojar un panorama más o menos claro de las transformaciones operadas desde entonces. A partir del año 2016 un gobierno de corte neoliberal gobierna el Estado nacional y los dos distritos más grandes del país (C.A.B.A. y Bs. As.), con lo cual es de esperar que se detenga el proceso de empoderamiento en términos de sujetos de derechos educativos y se reorienten las políticas públicas hacia un paradigma mercadista y privatista, según el cual la educación no es un derecho sino una mercancía o hace las veces de tal bajo el término de “oportunidad” en la educación pública, según se describió en forma precedente.

A modo de síntesis, digamos entonces que en este primer apartado intentamos analizar las políticas educativas a la luz de la formulación de la educación en tanto derecho de la infancia y correlativa obligación del Estado, según la reconocen hoy en día los tratados internacionales respectivos. Lo que vimos fue exactamente lo inverso en la mayor parte del período histórico comprendido entre 1880 y la actualidad, es decir que fue ejercida como instrumento de dominación cultural a través de la manipulación del Estado (educación como igualación para la hegemonía cultural). Más allá de que se la presentara discursiva y constitucionalmente como un derecho, lo cierto es que se la ejercía como una facultad del Estado frente a otras instituciones que antes detentaban el monopolio de la educación, e incluso frente a la propia infancia, que era sometida a un deber correlativo de “aculturación”. Esta fue la impronta general de las políticas educativas entre 1880 y 1945 y entre 1955 y 1990 analizadas a la luz del paradigma de los derechos. Señalamos otros tres períodos, que sin cambiar radicalmente el modelo, introdujeron modificaciones temporarias. El primero fue el de la educación como equidad para la compensación social, entre 1954 y 1955, donde los cambios denotaron un intento por acercarse al paradigma de los derechos, fundamentalmente en lo que respecta a cierta compensación material, cultural de la infancia a través de la escuela y la importancia reconocida al esparcimiento, el disfrute y la competencia deportiva asociada a ese período vital de las personas. Un segundo período, vigente entre 1990 y 2003 que denominamos educación como igual oferta de oportunidades, tenía que ver con el relegamiento de la enseñanza al

emprendimiento privado por un lado, y con la reducción del rol del Estado al ofrecimiento de oportunidades educativas supuestamente iguales para todos. Quedaba en la infancia y sus familias la habilidad y la responsabilidad de utilizarlas, como en un intercambio de mercancías en que se aprovechan las oportunidades y se hacen buenos negocios. Un tercer paradigma, la educación como derecho, explícitamente desarrollado en la ley 26.206 que reconoce a la infancia como sujeto del derecho colectivo a la educación y fija en el Estado la obligación de proceder a su cumplimiento, sin que se haya evaluado hasta el momento qué capacidad de traducción en los hechos tuvo ese intento.

## **Los planes de acción de las Naciones Unidas para educación en derechos**

### **Educación primaria y secundaria, educación superior, fuerzas armadas y de seguridad**

Hasta aquí, entonces, hemos trazado un bosquejo de lo que ha sido la manipulación de la educación por parte del Estado con distintos objetivos, en la mayor parte del período histórico nacional como forma de expansión de lo que se consideraba “cultura normal” y asimilación de lo visto como “diferente”, lo cual implica un paradigma opuesto a concebir la educación como un derecho humano, paradigma que tuvo su primera formulación legal en el año 2006.

De aquí en adelante nos proponemos sentar algunos criterios generales según los cuales debería guiarse una educación desde la perspectiva de los derechos, en continuidad con la línea trazada en el último período mencionado. En este sentido, hacemos algunas breves referencias a las distintas etapas del plan de acción elaborado por la ONU para la EDH, que si bien tienen ya varios años de elaboración, continúan siendo una guía fundamental en la medida en que muchos de los objetivos allí señalados se encuentran lejos de haberse logrado.

### **Primera etapa del plan para la EDH (2005-2007). Educación primaria y secundaria**

La primera etapa del plan<sup>22</sup>, pensada para los sistemas de enseñanza primaria y secundaria, establece que la educación en derechos no sólo comprende contenidos y transmisión de conocimientos, sino también desarrollo de aptitudes y actitudes tendientes a ejercerlos en toda su dimensión y en la multiplicidad de sus subjetividades. Al mismo tiempo, sienta los criterios de interdependencia, indivisibilidad y universalidad de los derechos y llama la atención sobre el modo en que se enseñan, que debe ser un reflejo de aquello

---

22 Resolución 59/113 A de la Asamblea General, 10 de diciembre de 2014 (RAG 59/113A, en adelante)

que se enseña, contando con la inclusión progresiva de las personas a que va dirigida. Entre las prácticas que aconseja el plan de acción, se sugiere agregar a la enseñanza en contenidos básicos, el fortalecimiento de la capacidad de la infancia para disfrutar de todos los derechos humanos, al mismo tiempo que promueve un enfoque “holístico” lo que implica el ejercicio integral de los derechos de todos los sujetos intervinientes en el contexto educativo.

Para lograr el éxito de una educación basada en derechos, el plan señala cinco componentes imprescindibles sin ser excluyentes. El primero de ellos son las políticas educativas, que son consideradas compromisos asumidos por los Estados en cualquier formato legal y grado de vinculatoriedad; el segundo es la aplicación de dichas políticas, que deben respetar al menos dos principios básicos, una asignación mínima de recursos y una coordinación que logre cierta coherencia, supervisión y rendición de cuentas. Un tercer factor elemental es el entorno de aprendizaje, en que se debe poner especial atención en el desarrollo social y emocional de todos los integrantes del proceso educativo, además del desarrollo cognitivo, cuyas características centrales deben ser “la comprensión, el respeto y la responsabilidad mutuos”<sup>23</sup>, la participación libre de la infancia en la vida escolar y la posibilidad permanente de la interacción con la comunidad en que se inserta el establecimiento o proceso escolar. Como es evidente, la enseñanza y el aprendizaje son otros factores centrales, en cuyos métodos y contenidos deben insertarse de modo integral los valores, conceptos y prácticas de derechos humanos; en particular promoviendo el valor de las diferencias de todo tipo y visibilizando el disvalor de la discriminación en cualquier sentido, así como estimulando el análisis y la identificación de obstáculos abstractos y concretos, crónicos y e incipientes, para el logro integral de los derechos. Los roles de docentes y directivos son otro factor clave para el éxito de la educación en derechos; su formación, convicciones y prácticas resultan determinantes, para lo cual se debe ofrecer un perfeccionamiento permanente que instruya y motive su promoción en la infancia y en los propios docentes, como trabajadores de la educación. Finalmente, un eje central que recorre los cinco factores señalados es la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo, en el modo más incluyente, expresivo y decisorio posible de acuerdo al rol de cada sujeto.

Esta primera etapa del plan de acción de las Naciones Unidas comprende cuatro fases, una de diagnóstico, a fin de evaluar la situación real de un país con relación a la educación en derechos; una de planificación con el objeto de determinar cuáles son los objetivos a cumplir y de qué modo; una de ejecución, en la que se ponen en práctica las estrategias diseñadas en la fase precedente, y una de evaluación que implica el registro y sistematización del

---

23 RAG 59/113A, pág. 9

recorrido realizado, así como la rendición de cuentas, la difusión y la valoración de los objetivos alcanzados con relación a los planificados.

### **Segunda etapa del plan para la EDH (2010-2014). Educación universitaria, fuerzas armadas y de seguridad**

La segunda etapa del plan de acción fue aprobada por el Consejo de derechos humanos en septiembre de 2010<sup>24</sup>, está pensada para la educación superior y para los funcionarios públicos, fuerzas de seguridad y fuerzas armadas. Los factores a tener en cuenta y las etapas a cumplir son básicamente los mismos que los señalados en el primer plan de acción, con algunos señalamientos específicos. Entre los factores se incluye la investigación, mediante la cual se debe avanzar en la reflexión crítica y la elaboración de nuevos conocimientos en derechos humanos ya que “mediante una evaluación de las experiencias disponibles y estudios comparativos, la investigación puede respaldar la identificación y difusión de prácticas óptimas, así como la elaboración de metodologías e instrumentos innovadores basados en dichas prácticas.”<sup>25</sup>

Específicamente en lo que refiere a las fuerzas del Estado, el segundo plan de acción requiere que la formación en derechos humanos sea obligatoria y permanente, antes y durante la prestación de servicios a lo largo de toda la carrera, y se disponga de educación especializada para el contacto con grupos particularmente vulnerables. Al mismo tiempo, se debe encargar su dictado a personal especializado (preferentemente homólogos, es decir formación de policías por policías o militares por militares) y debe ser evaluado también de modo continuo. En cuanto a los procesos e instrumentos de formación se requiere el uso de técnicas participativas, sensibilizantes y de fortalecimiento de la autoestima profesional, recogiendo, valorando y multiplicando la experiencia personal en el ejercicio de la función, desde una perspectiva de derechos. Todo lo cual implica una estructura institucional nacional de formación, con participación de aquellos sectores de la sociedad destinados a recibir los servicios de los funcionarios y agentes públicos, como también depositar especial interés en la formación de instructores e instructoras y establecer programas de incentivos, de becas y de evaluación permanente de resultados.

Esta segunda etapa del plan de acción identifica la educación superior con todo aquel proceso reconocido de certificación de conocimientos para el que se requiera la culminación de los estudios secundarios. En tal caso, “las instituciones no solo tienen la responsabilidad social de proporcionar una educación ética a los ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz y la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia, sino

---

24 Resolución 15/11 del Consejo de derechos Humanos (en adelante: CDH, 15/11)

25 CDH, 15/11, pág. 12.

también de generar un conocimiento global para enfrentarse a los actuales retos en el ámbito de los derechos humanos, como la erradicación de la pobreza y la discriminación, la reconstrucción posterior a los conflictos, el desarrollo sostenible y el entendimiento multicultural”. La investigación así orientada debería lograr transformar del modo más eficaz, los derechos humanos en hechos concretos y sostenibles en el tiempo, así como registrar, sistematizar, compartir y difundir, toda suerte de experiencias, métodos y resultados en la elaboración y diversificación de contenidos de derechos.

En la esfera de los procesos e instrumentos de aprendizaje, se hace especial hincapié en conectar fluidamente los espacios institucionales con la comunidad exterior; incluir los derechos en los contenidos de todas las disciplinas técnicas y científicas, y no exclusivamente en las materias de derecho y ciencias sociales; dictar cursos introductorios para estudiantes de todas las áreas del saber y cursos avanzados con pertinencias concretas para cada rama de estudio; estimular perspectivas alternativas y críticas; vincular conceptos de derechos con la vida cotidiana y valorar en la misma medida los resultados del aprendizaje, sean cognitivos, sociales y afectivos.

Resulta vital que los derechos humanos no sólo formen parte integral de las actividades propias de las Universidades e Institutos de enseñanza superior, también lo es que constituyan el eje central de las gestiones políticas y administrativas, e incluso inspiren el diseño o la reforma institucional de dichas entidades. Con esa perspectiva, el segundo plan de acción recomienda explicitar mediante declaraciones, reglamentos y resoluciones, cuáles son los derechos académicos y de otra índole, que asisten a todos los integrantes de la comunidad educativa, sin discriminación, violencias u hostigamientos de ningún tipo. Las autoridades deben garantizar la participación de los estudiantes en todos los tipos y grados de decisiones que sea posible, así como sus derechos y los de los docentes y no docentes de modo integral. La propia institución debe transformarse en testigo y emblema de los derechos en la comunidad más extensa con la que se vincula, organizando actividades abiertas de difusión, sensibilización y visibilización, tanto de derechos como de obstáculos a su realización y de múltiples formas de la violencia; promoviendo actividades extracurriculares y pasantías para nutrir y nutrirse de la cultura de los derechos.

Con relación a los trabajadores docentes, el segundo plan de acción recomienda una formación continua, previa y concomitante a la tarea escolar, durante toda la vida laboral. Pone el acento en la comprensión universal, indivisible e interdependiente de los derechos; las perspectivas multi e interdisciplinarias y las teorías que vinculan la educación escolar, extraescolar e informal. Respecto de las metodologías a utilizar se indican enfoques que

ponderen la motivación, la autoestima y el desarrollo personal, como modos idóneos para generar conciencia sobre los derechos, así como “métodos participativos, interactivos, cooperativos y basados en la experiencia y la práctica, teniendo también presentes las consideraciones culturales; el establecimiento de vínculos entre la teoría y la práctica; el ensayo de técnicas aprendidas en el mundo laboral, en particular en las aulas”<sup>26</sup>.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos publicó en agosto de 2014<sup>27</sup> la tercera etapa (2015-2019) del plan de acción para la EDH, en este caso destinada a reforzar la aplicación de las primeras dos etapas y promover la formación en derechos de los profesionales de los medios de comunicación y periodistas.

En las tres etapas del plan de acción, el CDH también elaboró una serie de recomendaciones dirigidas a los órganos y funcionarios políticos de los Estados a fin de lograr el éxito en la formación en derechos.

## **Nuevos aspectos a incluir en la EDH**

En la última parte de este artículo, sugeriré una serie de aspectos que me parece importante incluir en la EDH desde una perspectiva integral, que podemos agrupar en “antes”, “durante” y “después” del trayecto de aprendizaje institucionalizado.

### **Los derechos “antes” del trayecto formalizado de la educación**

Así, se debería incluir dentro del tramo formalizado de aprendizaje todo el capital social e histórico desarrollado antes de que una persona inicie el disfrute de su derecho, que constituye el sedimento o recorrido político colectivo previo que ha tornado posible el hecho actual de sentarse en un banco y aprender.

Es necesario entonces visibilizar los derechos humanos en su formulación actual, como un proceso histórico-social político, dinámico y conflictivo; se requiere revelar la educación como el resultado de una lucha por la liberación de los modos de conocimiento y conciencia; disputa en la que intervienen determinados actores sociales en contextos históricos específicos. Cuando hablamos de actores sociales nos referimos a grupos humanos más o menos diferenciados que guardan una concepción aproximadamente común sobre cómo debe concebirse y llevarse a cabo una determinada acción conjunta, como puede ser la educación. Los actores sociales no son individuales sino colectivos.

---

26 CDH, 15/11, pág.31

27 Resolución 25/15 del Consejo de derechos humanos (en adelante, CDH 25/15).

Probablemente no haya disputa más importante que la disputa cultural, porque con ello se definen formas hegemónicas y formas contestatarias de comprender, expresar, sentir y valorar el mundo en que se vive. El epicentro en definitiva de la generación, sostenimiento o desmantelamiento del poder social que se configura y reconfigura en cada contexto socio-histórico. Se trata de la disputa por los sentidos que se atribuyen al mundo: sentidos éticos, dikelógicos, estéticos, saludables, veritativos, incluso metasentidos<sup>28</sup>. Al mismo tiempo es importante entender que esas luchas son dinámicas, muestran continuos avances y retrocesos.

Pongamos algunos ejemplos de lo dicho. Si acometiéramos la enseñanza de la formulación “toda persona tiene derecho a la libertad de conciencia y religión” tomada literalmente de alguna declaración de derechos, transmitida o asimilada en su aspecto puramente descriptivo, como norma, compromiso o principio -si se quiere, “universal”- este modo de hacerlo invisibilizaría toda la historia previa que, por decir lo menos, implicó enormes matanzas durante siglos en el mundo europeo occidental medieval tardío. El modo de conocimiento típico de la modernidad -el conocimiento científico- debió librar una lucha tenaz como conocimiento contestatario frente al hegemónico de la cultura occidental medieval que era el conocimiento religioso, y cuyos actores sociales debieron sufrir toda suerte de persecuciones y tormentos antes de que, a su vez, el conocimiento científico, basado en la experiencia y la razón -y no en la revelación divina y la autoridad eclesial- ganara el lugar de la hegemonía. Sin embargo ese mismo proceso se verificó nuevamente a partir de la modernidad, donde el lugar del dominio veritativo lo ocupó la propia ciencia, desterrando al descrédito a las formas de conocimiento que, por ejemplo, incorporan sentimientos y subjetividades<sup>29</sup> al proceso de significación del mundo, o a aquellas de los pueblos originarios.

Otro ejemplo notable y mucho más cercano en el tiempo y el espacio, es la educación universitaria argentina. Muy pocos lugares en el mundo existen -si alguno- en los que se haya desarrollado un sistema universitario de este tipo, con sus características de masividad, no arancelamiento<sup>30</sup>, calidad académica y participación de todos los actores institucionales en los órganos de gobierno universitario, entre otras. Sistema en el que las luchas populares y

---

28 Castoriadis, C. (1999): *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2, cap. V “La institución histórico-social: *legein*, y *teukhein*”; cap. VIII “Las significaciones imaginarias sociales”. Bs. As. Tusquets.

29 Young, I.M., en Benhabib y Cornell, (1990) *Teoría Feminista y Teoría Crítica*. Valencia, Alfóns el Magnanim. Cap 3 “Imparcialidad y lo cívico público”; cap 4 “vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal”.

30 Agradezco al Ingeniero Francisco Babinec que me señaló la importante diferencia entre gratuidad y no arancelamiento. La gratuidad connota una liberalidad, una dádiva, un regalo, en tanto que el no arancelamiento deja en claro que se trata de una actividad onerosa pero que no se le cobra al sujeto del derecho.

los contextos históricos, favorables y desfavorables (vg: reforma de 1918, no arancelamiento de 1949, resistencias y victimizaciones de las Universidades frente a los autoritarismos recurrentes; luchas sindicales de docentes y administrativos; militancias estudiantiles de todo tipo; procesos de memoria verdad y justicia en el ámbito universitario, etc.) fueron sedimentando una universidad que hoy en día -con todo lo que le falta- puede ser considerada un ejemplo educativo desde la perspectiva de los derechos. Todo lo cual hace que una persona de cualquier parte del mundo, que pueda sentarse en un banco de la universidad pública y disfrutar de un derecho de calidad, sin ningún tipo de contraprestación ni de discriminación, constituya un punto de llegada -transitorio- de toda una historia de disputas populares. Disputa cultural en el fondo, por lo que la Universidad “debe ser” o, mejor aún, lo que “significa” el derecho a aprender.

Decimos que se trata de procesos histórico-sociales como principio elemental de toda significación social, queremos decir con ello que no existen desde siempre y para siempre sino en el aquí y ahora de cada contexto situacional. Pero decimos también que es político ya que en el centro de la disputa cultural se desarrolla un proceso de conciencia con relación a lo que cada sujeto cree que puede exigir para sí como una obligación del Estado, proceso que, al mismo tiempo configura una situación de poder específicamente situada.

Esa historia gestacionaria de un derecho en permanente cambio, esta parte “sumergida” del derecho en cuestión respecto de la parte “emergida” en tanto formulación positiva (en caso de existir) debe ser recuperada, valorizada y difundida en las propias universidades, como modo de enriquecer una educación fundada en derechos.

Del mismo modo, desde esta perspectiva educativa también puede ser enriquecedor, visibilizar procesos de gestación de derechos que aún no han “emergido”, si tomamos por tal cosa su reconocimiento explícito en algún documento institucional (ley, constitución, tratado) de mínima relevancia y vinculatoriedad.

Dentro de este segmento referido al contexto periférico anterior en el tiempo (el “antes”) con relación a la enseñanza en derechos humanos que venimos caracterizando y que creemos debe ser incorporado a ella, y en esta particular perspectiva que los visibiliza como terreno de disputa histórica y cultural, creemos que merece una especial atención lo que podríamos llamar memoria histórica educativa, es decir, el relevamiento, clasificación, estudio, difusión y enseñanza de las políticas y de las acciones de destrucción y desmantelamiento llevadas a cabo por los gobiernos ilegítimos y autoritarios contra la educación entendida como un derecho, en particular contra la

educación universitaria masiva, pública, de calidad y no arancelada. Como ejemplo podemos recordar las célebres “noche de los lápices” y “noche de los bastones largos”<sup>31</sup>, sobre todo el demoledor impacto que tuvo en las universidades públicas la dictadura cívica, mediática, eclesiástica y militar vigente en Argentina entre 1976 y 1983. Hace falta documentar el daño provocado por la dictadura a la Universidad y evocarlos como material de enseñanza común en todas las áreas de conocimiento. No es casual que haya habido en este caso un ensañamiento especial, ya que la Universidad (como los sindicatos, los partidos políticos, los movimientos populares) revestía (y reviste) determinadas características que la erigían como un blanco preferido para la destrucción autoritaria. Se trata de un ámbito particularmente potente para el desarrollo de derechos en función de ciertas características que no sólo tienen que ver con la generación de pensamiento crítico (no en todos los casos, cierto) como se refiere habitualmente, sino también por ser un espacio de concentración de la juventud no sometido al disciplinamiento del trabajo precario, los liceos militares o policiales, la desocupación, la pobreza o la cárcel, ámbitos donde va a parar la franja etaria entre los 18 y los 25 años de edad. A lo cual hay que agregar el principio de autonomía y cogobierno, particularidad de la Universidad Argentina que ha favorecido históricamente el desarrollo de derechos y ha sufrido por ello los embates de los autoritarismos.

Otro aspecto que considero debe ser resaltado en una perspectiva de la educación fundada en derechos (en el “antes”), es la conceptualización que debe de hacerse respecto a su impacto económico en la sociedad, la cual ha de regirse por dos ejes: el principio de la solidaridad y el principio de la inversión ambas íntimamente relacionadas. No duda que la educación pública, como todo derecho humano, exige una enorme demanda de bienes y servicios de todo tipo. El modo en que se conciben los canales para la obtención de los recursos y para la multiplicación de beneficios, de y en la sociedad, son decisiones políticas y diferencian una concepción elitista o mercadista<sup>32</sup> de la educación, de otra basada en la idea de derechos universales. Desde este ángulo, se debe definir la obtención de los recursos como un hecho de solidaridad

---

31 Evento sucedido en la UBA el 29 de julio de 1966

32 Utilizo este neologismo para referirme a las concepciones en ciencias sociales que tienen por modelo interpretativo general al concepto de mercado, según la teoría económica liberal clásica. Para resumirlo podemos decir que se trata de una forma de interacción social donde todos buscan su propio beneficio individual con la mínima intervención exterior posible (libertad de intercambio) y con la mejor cantidad y calidad de información también posible. A resultas de ello la interacción misma distribuye perjuicios y beneficios en forma espontánea (las regularidades son una consecuencia del tipo de interacción, no hay normas previas ni externas que determinen acciones y omisiones bajo pena alguna) y justa (retribuye en forma diferenciada a cada uno según sus capacidades personales y materiales). Intento con ello evitar confusiones referidas al término “mercantilismo”, como sistema económico vigente en los siglos XVI y XVII en el sistema mundo europeo-americano.

social intra e intergeneracional y la multiplicación de beneficios como una inversión colectiva.

Las decisiones económicas socialmente solidarias implican que el enorme presupuesto que demanda la educación como derecho es cubierto por el mundo productivo de un país, sus trabajadores en primer lugar, sus productores y consumidores (con sus contribuciones fiscales) y que esas erogaciones no generan un crédito económico correlativo, como es unánimemente aceptado en las áreas de conocimiento impositivo. Se trata de una actividad sumamente onerosa que no causa contraprestaciones entre las partes<sup>33</sup>.

La solidaridad en la educación como derecho debe ser entendida también en un aspecto no material, se trata del principio que debe regir todas las relaciones de enriquecimiento recíproco entre los distintos establecimientos, organismos gubernamentales, tramos educativos y actividades emprendidos desde el ámbito público educativo<sup>34</sup>.

Por otro lado, los recursos destinados a la educación desde el ángulo de los derechos, deben ser entendidos como una inversión económica y cultural y no como un gasto. Se entiende por ello toda asignación de bienes y servicios que tiene un efecto multiplicador, que genera más bienes y servicios y no menos, que no se “pierden” sino que se multiplican, no sólo en valor material sino fundamentalmente en valor inmaterial (cultura).

Quizá estos señalamientos se puedan asimilar mejor en comparación con la educación privada que no responde a una perspectiva de derechos sino a una de mercancías. Cabe aclarar que cuando me refiero a “educación privada”, comprendo en ello las instituciones o gestiones que acometen un proyecto educativo desde la perspectiva empresarial, generalmente asignando al ánimo de lucro de la entidad, tanta o más importancia que a la educación. Quedan entonces excluidas de la “educación privada” según se entiende aquí, aquellas instituciones que, aunque no están parcial o totalmente solventadas por el Estado, no tienen por objetivo supeditar la entidad a la obtención de réditos económicos sino que, como en muchos casos de la Provincia de La Pampa, se trata de iniciativas privadas con objetivos educativos que pretenden cubrir un vacío sea por el tipo de educación que brindan o sea porque en el ámbito en que lo hacen, no se cuenta con la educación común (ej: localidades que no cuentan con escuelas secundarias provistas por el Estado)

Hecha la aclaración, señalemos que la educación privada no es universal sino selectiva según el criterio de poder económico (sólo acceden quienes

---

33 Este aspecto, que dicho en el contexto de este párrafo parece una obviedad ya que forma parte del concepto elemental de “impuesto”, nos servirá para diferenciar la educación como derecho de la educación como mercancía.

34 Idem nota anterior.

pagan por ella), como tampoco es una obligación del Estado sino particular de las instituciones que ofrecen sus servicios. Desde el punto de vista de la concepción de la detracción y la asignación de recursos para su realización, no se comprenden desde la solidaridad y la inversión sino desde el intercambio y el gasto. La educación es solventada por la persona que la adquiere y no por terceros a través de impuestos, lo que genera un núcleo de derechos y obligaciones recíprocos que está completamente ausente en la educación como derecho. La institución prestataria cuenta la asignación de recursos como un gasto que debe mantenerse en el mínimo posible, por medio de cuya diferencia con los ingresos, permita mantener la atracción del producto y la rentabilidad de la empresa.

Hay, también aspectos no económicos regidos por el principio de solidaridad que caracterizan a la educación como derecho y la diferencia de las mercancías. Los conocimientos, invenciones y descubrimientos generados en la educación pública deben, desde el ángulo de los derechos, ser compartidos con toda otra institución estatal o no estatal sin fines de lucro (mientras que los mismos logros en la educación privada están sujetos a las normas de apropiación individual y se comercializan en el mercado). Las actividades y relaciones de todo tipo entabladas entre instituciones públicas y privadas sin fines de lucro dedicadas a la educación, deben basarse en el principio de la solidaridad; mientras que los mismos vínculos entre instituciones privadas se fundan, por regla general, en la competencia y el lucro.

Estos aspectos, materiales y no materiales, regidos por los principios de la solidaridad social y la inversión colectiva, deben ser material de instrucción de la educación pública, mientras que pueden o no serlo de la privada. Ello así como un modo de despertar conciencia de lo que significa una educación en derechos y generar compromisos personales al mismo tiempo que se disfruta de ellos, además de introducirse como material de estudio.

### **Los derechos “durante” el trayecto formalizado de la educación**

En este trayecto podemos describir al menos tres enfoques de trabajo: los contenidos que refieren derechos, el ejercicio en los vínculos que se generan y el uso del derecho a la educación. Vamos por partes.

En cuanto al primer ítem (contenidos) simplemente expondremos algunos criterios generales, puesto que la bastedad del “arca” de los derechos y de las demandas posibles, permitiría elaborar programas de la más diversa índole, según las características de cada situación particular. En todo caso, un esquema básico implicaría diseñar un módulo común y un módulo específico. El módulo común podría comprender algunos de los siguientes temas siempre dependiendo del contexto particular en que se brinde en el curso:

- Todo lo que hemos descrito en el ítem “antes” es decir, los derechos concebidos en su devenir conflictivo histórico y cultural; la memoria histórica de las instituciones educativas como objetivo específico de destrucción de los autoritarismos; el principio de solidaridad e inversión con relación a la educación pública.
- La recuperación de los movimientos sociales locales, nacionales e internacionales, actuales y pasados, como agentes que agregan valor, agregan sentidos o agregan efectividad a la cultura de los derechos.
- La problematización de carácter universal y pluriversal de los derechos, la visión crítica de la versión occidental moderna como única contribución posible y válida al mundo de los derechos;
- El rol del Estado y de las instituciones internacionales como sujetos obligados a su desarrollo y cumplimiento; el balance crítico sobre el Estado en la medida que es el único “deudor integral” de derechos (como proveedor/realizador y como violador); el carácter conflictivo que presenta su carácter de “deudor integral” (a mayor derechos mayor Estado; a mayor Estado, a mayor peligro de violación). La vía de la conciencia de los derechos y la militancia permanente como última garantía del control del rol de “deudor integral” por parte del Estado.
- El análisis crítico de los sistemas regionales de protección de los ddhh, como modo valioso de realización de derechos pero también atravesados por sesgos geopolíticos regionales y mundiales selectivos, e impotentes frente a los países más poderosos del planeta que son, por lo mismo, los más proclives a violentar los derechos.
- El análisis crítico sobre la modernidad occidental como segmento histórico-social que promovió y universalizó los derechos, pero que al mismo tiempo provocó las mayores masacres y biocidios en calidad, cantidad y estrechez temporal que ha conocido la historia de la humanidad.
- El análisis crítico sobre la relación entre la inflación normativa de derechos y su cada vez menor cumplimiento efectivo en términos de aumento de la desigualdad, de riqueza, de cultura y de poder entre individuos, colectivos sociales y países.

- La necesidad urgente de elaborar un derecho procesal y una magistratura nacional de conocimiento y ejecución integral de derechos, superando el modelo occidental moderno, actualmente hipertrofiado, reducido a los derechos de propiedad, libertad y sus “derivados” (fueros comunes, civil –comercial, laboral, minería y familia- y penal).
- La necesidad urgente de elaborar un nuevo paradigma de derecho público (constitucional, político, electoral, fiscal y administrativo) centrado en la persona como sujeto de derechos y en el Estado como “deudor obligado”.
- La necesidad urgente de elaborar un nuevo paradigma de fuerzas armadas y de seguridad, y de controlar estrictamente la formación teórica e ideológica de las mismas.
- La necesidad urgente de elaborar y promover una ética científica basada en derechos a fin de dificultar al máximo que los avances científicos sean utilizados con fines nocivos para los derechos.
- El estudio de las distintas especies o tipos de derechos (individuales, sociales y colectivos) y su carácter interdependiente, no jerarquizado, no reversible y abierto a nuevas formulaciones y significaciones.
- La potencia resignificadora que han tenido históricamente los movimientos sociales respecto de los derechos
- La diferenciación entre una semántica crítico-emancipadora y una semántica retórico-autoritaria de los discursos de los derechos
- La identificación, análisis y desmantelamiento de los prejuicios del sentido común como habituales dispositivos simbólicos que encubren, reproducen y consolidan estigmatizaciones y violaciones de derechos (“los derechos son revanchistas”, “favorecen la indolencia y el aprovechamiento a costa del Estado y la ciudadanía”, “sólo sirven a los delincuentes”, “están pasados de moda”, etc.)

En cuando al módulo específico dependerá de cada requerimiento educativo, pero lo importante a destacar aquí es que resulta necesario dismantelar de entrada todo reduccionismo que tienda a encorsetarlos en mecanismos discursivos que buscan neutralizarlos. Casos típicos de estas simplificaciones señalan que los derechos sólo se aplican al pasado, sirven para proteger delincuentes, surgen de actitudes vengativas, resentidas o conflictivas, pertenecen

exclusivamente al área de las ciencias sociales (cuando no a las ciencias jurídicas) y carecen de toda relación con las ciencias exactas y naturales, o sólo son del interés de determinados movimientos sociales. El corpus de los derechos es tan amplio y tan dinámico, que toda inquietud o interés personal respecto del conocimiento o de la acción es capaz de encontrar en él algún aspecto en el cual reflejarse. Quedará en el profesionalismo y la habilidad de cada docente y cada institución, hallar esa relación entre los derechos y el público al cual su enseñanza va dirigida, relación que deberá establecerse no sólo sobre la base de los contenidos sino fundamentalmente de los compromisos personales en perspectiva de derechos que se logre hacer germinar en los y las estudiantes.

Hace falta aquí resaltar una premisa fundamental: desde nuestro enfoque la educación tiene por objetivo co-elaborar sujetos de derechos antes que sujetos de conocimiento. En tal sentido, más importante que el dominio de contenidos es el ejercicio consciente de los derechos. Desde aquí, entonces podemos pasar al siguiente concepto.

La institución educativa como tal es un laboratorio de ejercicio de derechos de todos los actores en ella involucrados, estudiantes, trabajadores (docentes, directivos, administrativos, maestranza etc.) y familias. De modo tal que la ejecución de los derechos dentro de la institución y según los roles de cada actor, constituye un segmento esencial y permanente para una formación práctica en una conciencia de derechos. Por otra parte, así lo declara en numerosas ocasiones la ONU en los documentos referidos previamente<sup>35</sup>.

El tercer aspecto que queremos destacar dentro del segmento “durante” el trayecto formalizado de enseñanza, consiste en lograr transmitir en los y las estudiantes la necesidad de que ejerzan en plenitud y con responsabilidad acorde a su edad, el derecho a la educación que les es reconocido por el Estado. Esta es otra forma de despertar y consolidar una conciencia de los derechos. En este caso, hace falta poner de relieve y transmitir todo el valor material, pero sobre todo inmaterial, que significa el hecho del ejercicio del derecho a la educación en una persona, como modo de consolidar en ella su compromiso personal con un disfrute pleno y a la vez responsable. Esto significa que los y las estudiantes deberían convencerse que no deben dejar de aprovechar nada de lo que el sistema educativo les ofrece y, al mismo tiempo, poner en ello el máximo de su esfuerzo y dedicación.

---

35 RAG 59/113 A; CDH 15/11 y CDH 25/15.

## **Los derechos “después” del trayecto formalizado de educación**

En cuanto al trayecto posterior a la enseñanza formalizada, el aspecto a destacar es la necesidad de que las personas que atraviesan el ciclo lectivo desarrollen la conciencia de que el mundo escolar se verá reflejado en el mundo común, es decir que también allí serán actores que ejercerán distintos roles (padres, madres, trabajadores, empleadores etc.) que deben ser comprendidos y ejercidos en términos de derechos. En particular, interesa sembrar una conciencia de derechos referida a los conocimientos, actitudes e inquietudes específicas logradas en el proceso educativo. Esta posición implica un cambio de paradigma que tiene que ver con poner en cuestión el sentido de la educación pública como tal. Los modelos pedagógicos tradicionales atribuían a la educación obligatoria el sentido de constituir una herramienta para la hegemonía cultural, para la inserción en el mundo del trabajo, de la producción, del mercado, de la administración pública; para el desarrollo del interés individual o para el ejercicio de la ciudadanía entendida en un sentido restrictivo. Por desgracia, esos modelos educativos no han logrado evitar que los egresados escolares se transformaran en la mayoría de los casos en personas completamente desconocedoras o indiferentes de los derechos, cuando no manifiestamente hostiles o destructores de derechos de la más diversa índole.

Hace falta trabajar en una ética profesional en perspectiva de derechos.

En este sentido, es menester internalizar que enseñar no es solamente enseñar cosas, haceres o saberes, sino fundamentalmente es enseñar a decidir por sí mismo y aprender a decidir por sí mismo es aprender a ser autónomo, que es distinto que ser libre en el sentido banal de la palabra: “hacer lo que uno quiere”. Ser autónomo no significa tener la potencia material de hacer lo que me plazca (sentido rayano con la imbecilidad, peligroso y dañino) sino, ante la posibilidad de hacer, saber elegir. Lo que la ética de los derechos puede agregar a este aprender a ser autónomo es la consideración del otro al lado del yo mismo. Lo otro como “las otras personas, las otras culturas” pero también como “el entorno vital”. Materialmente es imposible y éticamente es condenable ser autónomo sin lo otro, y peor aún a pesar de, lo otro. Aquí es donde puede intervenir con su aporte una ética de los derechos, que nos conminaría a construir una autonomía individual y colectiva sobre la base del enriquecimiento personal y cultural recíproco. No sobre una dinámica competitiva donde sólo uno es el triunfador y todos los demás son perdedores, en términos de “ganancia individual” ilimitada; sino sobre un vínculo cooperativo donde todos pueden beneficiarse de todos y de todo en forma limitada. El instrumento mediador de esa construcción colectiva y éticamente responsable de la autonomía, podría ser al día de hoy según esta concepción, el Estado.

La gran tragedia de nuestro tiempo es que el enorme poder técnico –incapaz de haber sido siquiera soñado por nuestros predecesores- va asociado a una hipertrofia ética, cuyo resultado es un imbecilismo dañino. Hemos desarrollado la inédita capacidad de alimentar a todo ser humano sobre el planeta, pero las muertes o enfermedades por inanición no disminuyen.

Es necesario transmitir que todo el valor material que el Estado invierte en la formación de un ser humano, pero sobre todas las cosas en el cuantioso valor cultural que la escuela puede desarrollar en él en términos de conocimientos, actitudes e inquietudes, no debería ser utilizado para emprender cualquier tipo de acción, sino exclusivamente aquellas enderezadas a hacer valer o desarrollar derechos, propios y de terceros que, como se ha dicho, lejos de ser incompatibles son integrales e interdependientes. Ciertamente existen múltiples variables que no dependen de la escuela, y que muchas veces el hecho que un saber específico sea utilizado para destruir o para construir derechos, se relaciona con una serie de circunstancias por completo ajenas a la educación. Pero eso no quita fundamento al hecho de que la educación debe agotar los esfuerzos por construir esa ética profesional en plena coherencia con la construcción de una conciencia subjetiva basada en derechos. Conciencia, en definitiva, alejada del paradigma cultural occidental moderno (también llamado sueño norteamericano: lograr la mayor riqueza material posible en el menor tiempo posible y sin que importen las consecuencias lesivas) y compatible con los ancestrales principios de vida de los pueblos originarios de América: el *sumak kawsay* o vida en plenitud<sup>36</sup>.

### **Fuentes bibliográficas y no bibliográficas**

Acosta, Alberto y Esperanza Martínez; comp. (2009) *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Abya Yala: Quito. ISBN 9789978228043

Bourdieu, P. (1998): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. As. Siglo XXI Editores.

Campobassi, J.S. (1956): *Ley 1420*. Bs. As. Ediciones Gure.

Castoriadis, C. (1999): *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 2, cap. V “La institución histórico-social: *legein*, y *teukhein*”; cap. VIII “Las significaciones imaginarias sociales”. Bs. As. Tusquets.

Constitución de Querétaro de 1917

Hobsbawm, E. (1991): *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Bs. As. Crítica.

Ley nacional n° 1.565, 31 de octubre de 1884

Ley nacional n° 2.393, 12 de noviembre de 1888

---

36 Acosta, Alberto y Esperanza Martínez; comp. (2009) *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*. Abya Yala: Quito. ISBN 9789978228043

Ley nacional n° 4.144, 22 de noviembre de 1902

Ley nacional n° 7.029, 28 de junio de 1910

Ley nacional 24.049, 2 de enero de 1992

Norma Jurídica de Facto (NJF) 21.809, vigente desde el 9 de junio de 1978.

ONU: Resolución 59/113 A de la Asamblea General, 10 de diciembre de 2014; Resoluciones 15/11 y 25/15 del Consejo de derechos humanos.

Puigrós, A. (1990): La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945), Historia de la Educación en la Argentina. Tomo IV. Bs.As., Galerna.

Romero, J. L. (2006): El ciclo de la revolución contemporánea. Bs. As. FCE.

Sarmiento, D.F. (2011): Educación popular. Bs.As. Unipe. Págs. 47-49.

Vior, S. E. (2008): “La política educacional a partir de los ’90”, en Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. V N° 5.

Young, I.M., en Benhabib y Cornell, (1990) Teoría Feminista y Teoría Crítica. Valencia, Alfóns el Magnanim. Cap 3 “Imparcialidad y lo cívico público”; cap 4 “vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal”.

# Memoria de una experiencia de educación jurídica popular en México

Jesús Antonio de la Torre Rangel

“No admiten que haya abogados, porque quieren que ante los Tribunales cada quien exponga su razón... Así ocurre que en Utopía todos son jurisconsultos...”

Tomás Moro

## Introducción

En la revista *Christus* N° 516, correspondiente a noviembre de 1978, José Amado Bravo Lozano y yo publicamos un artículo titulado “Posibilidad y sentido del uso del Derecho al servicio del pueblo” (págs. 10-26). En este trabajo, como lo indica el título, nos propusimos hacer un esbozo y aportar algunas pistas de reflexión respecto a la posibilidad histórico-social de utilizar la juridicidad en beneficio del pueblo, así como del sentido que tendría la aplicación del Derecho en esa perspectiva.

Eran los tiempos en que, desde el punto de vista de posiciones de análisis social inspiradas en el marxismo, que gozaba de gran prestigio entre los científicos y activistas sociales, se descalificaba de manera absoluta al Derecho como parte de las luchas sociales, considerándolo sólo como instrumento de dominación. En cambio nosotros pensábamos que la juridicidad tenía aspectos que podían utilizarse en beneficio de los pobres, y nuestra propuesta era en el sentido de ese uso del Derecho. Al conocer la realidad social que nos muestra la opresión, utilizando una fórmula jurídica, decimos que vivimos en la “legalidad de la injusticia”; pero creíamos y empezábamos a constatar que llevaba razón Carlos María Vilas cuando escribía que “puesto al servicio del pueblo, el Derecho puede llegar a ser una efectiva herramienta de liberación.”

Oscar Correas señala dos grandes espacios en América Latina para las tareas de los abogados que tengan “espíritu democrático y la vocación de servicio a los sectores oprimidos”: el ejercicio mismo de la profesión y la crítica jurídica. Dentro del primer rubro incluye: la asesoría jurídica de sindicatos y otras corporaciones (campesinos, comuneros, movimientos vecinales, de profesionales, etc.); las defensas penales y del ciudadano frente al autoritarismo del Estado; y la participación hacia dentro del propio aparato administrativo del Estado y en tareas legislativas. Respecto del segundo aspecto, esto es la crítica jurídica, como actividad teórico-académica, sería una labor en defensa del Estado de Derecho frente a las formas autoritarias, como un control de la práctica jurídica en búsqueda de nuevas formas democráticas, esto como un

primer aspecto; y en otro campo de la propia actividad de la crítica jurídica, sería la elaboración de una teoría crítica del Derecho.

Estamos de acuerdo con Correas. Sin embargo, nosotros agregamos a las tareas de ese abogado comprometido con las causas populares un tercer campo, el de la educación jurídica-popular. Este constituye un espacio de enorme importancia en la defensa de los derechos humanos y la búsqueda de la justicia.

### **La educación popular**

En 1979, después de conocer nuestro pensamiento acerca del Derecho, y al considerar su posible uso a favor de las causas populares, se acercó a nosotros el padre jesuita Enrique Gutiérrez Martín del Campo y nos planteó su idea de implantar un proyecto de educación jurídica-popular o cívica-legal; y en concreto nos propuso la responsabilidad del mismo.

El objetivo del proyecto de “El Pajarito” -como cariñosamente le llamaban sus hermanos de la Compañía de Jesús y sus amigos- consiste en poner al alcance del pueblo los elementos y conocimientos jurídicos básicos para que las propias organizaciones populares -sindicatos, organizaciones vecinales, juntas cívicas, ejidos, comunidades, cooperativas, etc.- puedan prever, prevenir y solucionar los problemas que de índole jurídica se les presenten en sus relaciones con el Estado, con particulares y dentro de sus propias organizaciones. El padre Gutiérrez tenía entonces la dirección de Fomento Cultural y Educativo, A.C., institución fundada con el propósito de promover la educación popular, en especial de los sectores pobres suburbanos, rurales e indígenas.

Pues bien, tiempo después, aceptamos la propuesta del visionario jesuita e iniciamos el trabajo, dando como fruto la primera edición de unos manuales de educación jurídica-popular que han servido de base para cursos a dirigentes de diversos grupos sociales. El padre Enrique Gutiérrez no pudo ver concluida esta etapa de su proyecto, pues falleció en 1984. La semilla que sembró en pro de la educación del pueblo da abundantes frutos en muchos lugares, pues fue un hombre innovador, creador. Estaba consciente, como escribió en junio de 1982, que los cambios y crisis sociales y religiosas de nuestros tiempos “abren también unas muy peculiares oportunidades a la acción del Espíritu entre los hombres”.

Veamos un poco, en términos generales, como se ha implementado el proyecto de educación jurídica-popular que inspiró el P. Enrique Gutiérrez.

## **Los primeros manuales**

La primera edición data de julio de 1985 y constó de estos llamados “manuales para promotores” conteniendo las siguientes materias: Manual 1.- Introducción al Conocimiento de Derecho y el Estado, Derecho Penal, derechos humanos y su protección (Amparo); Manual 2.- Derecho Laboral; Manual 3.- Derecho Privado (Mercantil y Civil: Contratos, Obligaciones y Familia); Manual 4.- Sobre cuestiones jurídico urbanas; Manual 5.- Sobre cuestiones jurídicas campesino-indígenas. Los manuales tipo comic fueron tres cuaderillos: 1.- Introducción al Estado y el Derecho Mexicano; 2.- Introducción al Derecho Penal y Garantías Individuales; y 3.- Derecho Laboral. Después se añadió uno de Derecho Agrario.

La coordinación del trabajo, la revisión final y la labor de edición estuvo a cargo de José Amado Bravo Lozano y mía. Participaron con nosotros el inolvidable jurista salvadoreño Dr. Roberto Lara Velado; los entonces pasantes de Derecho José Enrique Muñoz Rodríguez, Luis Fernando Muñoz López y Carlos Iván Ramos Herrera; los sociólogos Enrique Rodríguez Varela, Juana Celia Carvajal González y José Luis Acuña; y en el trabajo secretarial y administrativo Juana Garza Bravo y Socorro de la Torre Rangel. Los dibujos (caricaturas) de los comics son de dos “moneros” que después se hicieron famosos Manuel Falcón y José Trinidad Camacho Trino. El de Derecho Agrario lo impulsó desde el Instituto Nacional Indigenista la abogada Magdalena Gómez. También publicamos de mi autoría Conflictos y Uso del Derecho, sistematizando experiencias jurídicas populares con fines pedagógicos.

El trabajo de los sociólogos se llevó a cabo en comunidades indígenas y campesinas y en zonas suburbanas, en distintos lugares del País, analizando las condiciones sociales y entrevistando líderes y promotores comunitarios, para detectar las necesidades jurídicas más sentidas.

## **Cómo entender el Derecho**

Para nuestra tarea de la educación jurídica elaboramos, pues, una serie de manuales -unos para promotores y otros “populares” en forma de comic- que sirven de base a los cursos que impartimos sobre distintas materias jurídicas. Pues bien, esos manuales y los propios cursos tienen como base de sustentación una determinada concepción acerca del Derecho. Aceptamos la corriente filosófica del iusnaturalismo clásico, pero no desligada de un análisis histórico-social del Derecho, y como un elemento de crítica permanente al sistema social vigente. Por lo tanto, sostenemos que el Derecho, ante todo, está constituido por los derechos humanos y tiene como fin la justicia.

En nuestro concepto, la realidad en que radica la esencia del Derecho es la justicia y los derechos humanos; esto porque pensamos que el origen de

todo derecho es el ser humano, individual y social, personal y comunitario. De tal manera que el derecho objetivo (ley), está supeditado al propio ser humano portador de derechos, tanto considerado individualmente como en sus distintas asociaciones con los demás.

El derecho objetivo, esto es la normatividad, y la justicia deben marchar siempre juntos. Sin embargo, la realidad social latinoamericana, nos muestra lo contrario, es decir que la ley, lejos de regular relaciones de justicia, favorece la explotación de unos pocos sobre la mayoría. Es como diría el profeta Habacuc (1, 3-4), el Derecho ha sido “torcido”, se le ha casado con la injusticia. Es como decía, siguiendo a Dussel, “legalidad de la injusticia”.

A pesar de lo que hemos anotado arriba, en el sentido de que el derecho objetivo es un instrumento de dominación de acuerdo al uso histórico que se le ha dado, creemos que puede ser usado a favor del pueblo, de las clases dominadas, de los excluidos, e incluso que puede ser una herramienta eficaz para ir accediendo a una sociedad más justa.

Si nos atenemos a las clásicas tesis marxistas cargadas de dogmatismo de que el derecho objetivo es parte de la superestructura, y por lo tanto, sólo reflejo de la estructura (producción económica) -concibiendo superestructura y estructura como instancias separadas en las que la primera es simple consecuencia necesaria de la segunda- no existe entonces espacio para que el Derecho pueda ser usado en beneficio de los pobres, esto es, de una manera alternativa al proyecto estructural vigente. Pero en cambio, si aceptamos que el modo de producción de la vida social es un todo complejo y que, por lo tanto, entre la estructura económica (producción de bienes materiales) y las estructuras política, jurídica y cultural, existe una retroalimentación formando una unidad históricamente orgánica, dejamos despejado un amplio espacio para usar el derecho objetivo y los aparatos de la juridicidad de una manera distinta a como la clase dominante lo quiere.

No caigamos en dogmatismos ni en visiones unilaterales de la realidad ni del Derecho mismo. El Derecho no sólo tiene una “autonomía relativa” de la que hablan algunas posturas marxistas no dogmáticas. Sino que el Derecho encierra en sí mismo aspiraciones humanas diversas que son naturales a la conciencia social de los seres humanos. En el ser humano existen aspiraciones al orden, a la seguridad, a la convivencia pacífica, al trato igualitario, al respeto de la persona, esto es al respeto de sí mismo y del semejante, y, por supuesto, a la justicia. Estas aspiraciones del ser humano subyacen en el mundo de la ordenación jurídica. El ser humano se siente inclinado a respetar el Derecho, no sólo porque como afirman algunos, la ideología dominante así lo dicta, sino porque en el Derecho mismo existen valores que los seres humanos aceptan conscientemente o intuyen por la necesidad misma de su convivencia social.

Es cierto que los poderosos y la estructura social opresiva pervierten los valores jurídicos y los hacen expresión normativa del dominio de una clase sobre la otra y se usa el derecho objetivo para legitimar la explotación, pero eso no significa que la misma idea del Derecho como ordenador de la convivencia de los seres humanos y ciertas concretizaciones reales del mismo estén carentes de elementos que puedan ir armando relaciones más justas y humanas.

El derecho objetivo y los aparatos e instituciones de la juridicidad han sido menospreciados como instrumento de lucha para lograr relaciones más justas entre los seres humanos. Sin embargo, nosotros creemos que juegan un papel muy importante en favor de las clases desposeídas, de los pobres, a condición de que se le sepa usar debidamente. No es válido rechazar de plano el Derecho negándole todo aspecto de beneficio para las clases dominadas; esta postura adolece de una visión falsa de la realidad, presentada por una teoría cerrada y dogmática. Como tampoco es válido creer que el Derecho solo es capaz de transformar la realidad injusta, esta postura constituye también una especie de ceguera frente a la realidad, que apareja ilusiones idealistas carentes de sostén.

El Derecho objetivo y su uso por sí no va a transformar las relaciones injustas en justas; no va a lograr por sí mismo un modo de producción de la vida social en donde no existen clases, explotadores y explotados. Sin embargo, como una instancia del complejo modo de producción puede incidir, como un instrumento entre muchos otros, para ir logrando relaciones más justas, máxime si en sí mismo es valorado en su aporte propio como portador de valores que los hombres y las mujeres anhelan para su convivencia.

La utilización del Derecho en ese sentido es lo que se ha llamado uso alternativo del derecho, que referido a nuestro medio latinoamericano constituye las diversas acciones encaminadas a que toda la juridicidad (normatividad, derechos subjetivos, ideas y concretizaciones de justicia) sea usada al servicio de los pobres como sujeto histórico, tanto ante las instancias judiciales y administrativas del Estado, como por ellos mismos en sus relaciones comunitarias creando y recreando la solidaridad.

La educación jurídica-popular tiene como presupuesto este modo de entender el Derecho.

### **La educación jurídica-popular**

El uso del derecho objetivo al servicio del pueblo debe ir acompañado de una educación jurídica al propio pueblo. La experiencia nos ha enseñado que el pueblo latinoamericano es muy legalista. Exige sus derechos si lleva la seguridad de actuar dentro de la legalidad y con la idea de que es justo lo que se pide.

Por lo tanto, es muy importante que el pueblo conozca las leyes y tenga una conciencia crítica de las mismas. Esto se puede lograr con los grupos organizados, o bien organizando grupos con este fin, impartiendo clases de Derecho, de una manera sencilla y en términos comprensibles, y además ayudados con folletos que expliquen lo jurídico-positivo y que desideologicen la juridicidad vigente.

Además de que el pueblo conozca sus derechos y sepa hacerlos valer críticamente, es necesario que llegue a prescindir, en la medida de lo posible, de los profesionales del Derecho, generando en sus mismas organizaciones personas preparadas que ejerzan la abogacía. Los abogados que estén con el pueblo, además de asesorar jurídicamente sus luchas, debían echarse a cuestras la tarea de preparar gente del propio pueblo que ejerza la abogacía, o cuando menos sea capaz de coadyuvar en las tareas jurídicas.

## **Notas sobre nuestra experiencia de educación jurídica-popular**

### **Cursos varios a grupos y organizaciones populares**

Para llevar a cabo la tarea pedagógica cívico-legal o de educación jurídica-popular, formamos un grupo que denominamos Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez, CEJYS o CENEJUS llamado así en homenaje al inspirador de la experiencia, el P. Gutiérrez Martín del Campo. Una vez que se tuvo el apoyo de los manuales comenzamos a impartir una larga serie de cursos sobre diversas materias jurídicas, en la línea del objetivo del CEJYS que nos había trazado el jesuita amigo. Los cursos se impartieron a militantes de partidos de oposición, a sindicatos, a miembros de organizaciones populares urbanas, a grupos religiosos, a comunidades campesinas, a miembros de pueblos indígenas, etc.

### **Trabajo de educación jurídica y asesoría con Comunidades Eclesiales de Base**

En abril de 1988 se empezó a trabajar con comunidades eclesiales de base pertenecientes a la Diócesis de Celaya, Guanajuato. Poco a poco la gente fue conociendo las leyes y al mismo tiempo iba adquiriendo una conciencia crítica de las mismas. Periódicamente se daban clases, donde de una manera sencilla, y apoyados en los manuales referidos y otros materiales elaborados especialmente, se iba explicando al pueblo el contenido de las normas jurídicas en vigor, a la vez que se aprendía a desideologizar al sistema normativo. De esta manera, las personas de las comunidades fueron conociendo sus derechos y adquirieron cierto nivel de preparación para hacerlos valer.

Como fruto de estas reuniones de estudio surgió lo que se le llamó Comisión Jurídica, integrada por promotores miembros de las comunidades, la cual empezó a funcionar en junio de 1989. Desde entonces, cada mes se tuvieron reuniones periódicas, de todo un día de duración, con la propia Comisión. En dichas reuniones se exponía un tema jurídico (Introducción al estudio del Derecho, Garantías Individuales, Juicio de Amparo, Derecho Penal, etc.), y de manera simultánea la Comisión Jurídica planteaba los problemas jurídicos de las comunidades; entonces el abogado o los abogados del CENEJUS o CEJYS aprovechaban para relacionar la teoría con la práctica y así, este análisis tenía un fin pedagógico y además de asesoría.

En los trámites de asuntos administrativos y casos seguidos ante los tribunales, los miembros de la Comisión Jurídica juegan un papel fundamental porque son ellos quienes se encargan de representar a la gente ante las autoridades correspondientes.

A fines de octubre de 1991, los miembros de la Comisión Jurídica, junto con otros promotores, hicieron una evaluación del trabajo de dicha Comisión. Estas son algunas de las conclusiones a que se llegó:

- “Es ya más fácil redactar un escrito, pues se fundamenta con la ley”
- “Tenemos más seguridad en el exigir”
- “Ya no hay tanto miedo ante las autoridades”
- “El trabajo de la Comisión Jurídica ha ayudado a debilitar a los caciques.
- “Las autoridades ya no hacen lo que quieren”
- “El descubrimiento del camino jurídico da seguridad y eso debilita el poder de los caciques y fortalece a la comunidad”
- “La Comisión Jurídica complementa el trabajo pastoral”
- “La Comisión Jurídica nos ha dado la seguridad de que juntos podemos resolver un problema”

Este trabajo de la Comisión Jurídica dio origen a la idea de integrar un Centro de derechos humanos, al cual se le dio el nombre de Centro de Derecho Miguel Hidalgo, y tiene su centro de operaciones en Dolores Hidalgo, Guanajuato.

Se trata de un centro de derechos humanos que tiene su origen en una amplia red de comunidades campesinas y suburbanas que constituyen su base y que lo impulsan. No es como el resto de los centros de derechos humanos no gubernamentales, formados algunos de ellos por un grupo de gente notable y de buena voluntad que ofrecen sus servicios al resto de la sociedad, y formados otros por la iniciativa e impulso del titular u ordinario de alguna diócesis o por alguna congregación religiosa.

Llama la atención, además, el hecho de que tienen como documento base un diagnóstico sobre la situación que viven las comunidades, elaborado desde el punto de vista de los derechos humanos, y que en ese diagnóstico, sin dejarlo de lado, no se da prioridad a cuestiones como el abuso policial, que es el “caballito de batalla” de estos organismos, sino que resalta necesidades sentidas de las comunidades como una ausencia de la actualización de derechos humanos vitales. El listado de derechos que se analizan en cuanto a si son efectivos o no, son los siguientes: a la salud, a la educación, a la alimentación, servicios, seguridad pública, vivienda, aprovechamiento de los frutos de la tierra, fuentes de trabajo, descanso y recreación y comunicación. Se trata de un diagnóstico a partir de derechos sociales diríamos, y que se sintetizan en el derecho a una vida digna.

Sería, entonces, un centro de derechos humanos con un objetivo radical, de raíz, pues buscaría promover, si nos atenemos al diagnóstico, el derecho a una vida digna.

El Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez también acompañó a las comunidades en la creación de dicho centro de derechos humanos, el cual sigue funcionando hasta la fecha.

### **“El Derecho al alcance de todos”: cursos de extensión universitaria**

Desde 1986, y durante el transcurso de varios años, nuestro Centro, en coordinación con el Departamento de Apoyo a la Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, impartió en muchas ocasiones el curso titulado “El Derecho al alcance de todos”. Por medio de este curso se transmitían conocimientos sobre diversas ramas del Derecho.

También “El Derecho al alcance de todos” se impartía en coordinación con la Casa de la Cultura Jurídica en el Estado de Aguascalientes, institución de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

### **Participantes**

Entre los participantes por parte del CENEJUS, como profesores y/o como coordinadores y/o auxiliares de esos cursos o talleres de educación jurídica popular, durante el transcurso del tiempo y sucediéndose unos a otros, menciono primero a los que han tenido mucho más participación: José A. Bravo, Enrique Muñoz, Carlos I. Ramos, María del Carmen Herrera, Esperanza Arias, Juan Manuel Flores, María Cliseria (Chela) de Lara y el que esto escribe; también han colaborado en cursos y/o talleres: Hugo Ávila, Juan Pablo Ruiz, Neftalí López, Irma Muñoz, David Gallegos, Juan Antonio Chávez, Pilar López, Gabriela Garza, Luis R. Gutiérrez, Rubén Díaz, Julio

Ortíz, Guadalupe Castro, Marvin Gómez, Paola Zamarripa, Hortencia López, María Luisa Romo, Libertad Ramírez y Óscar A. de la Torre.

### **Sobre los métodos educativos utilizados por el CEJYS**

- a) En la mayor parte de los cursos se ha seguido el método tradicional, donde el maestro prepara el tema, lo expone al grupo y los alumnos plantean dudas y hacen comentarios.
- b) Otra de las dinámicas empleadas durante los cursos, es la exposición verbal del tema a tratar, pero combinada con trabajo en grupos. La gente analiza la teoría presentada a partir de su experiencia en conflictos jurídicos. Esta es una experiencia enriquecedora para todos: el maestro se da cuenta de lo que realmente necesitan sus alumnos, aprende de la experiencia de ellos; y de parte de los alumnos, aprenden de una manera participativa, aprenden a relacionar la teoría con la práctica, aprenden a distinguir los conocimientos valiosos de los que no lo son, porque se van a dar cuenta cuáles conocimientos resuelven problemas, cuáles sirven para ayudar a cambiar las condiciones de vida, y cuáles son conocimientos inútiles. Son los métodos que permiten la auténtica comunicación entre los participantes en el curso. Y como ya decíamos, este análisis y esta dinámica, tienen un fin pedagógico y de asesoría, al mismo tiempo. En algunos casos se apoya con formularios y planteamientos de juicios.
- c) La característica más importante de los cursos impartidos por el CEJYS ha sido el énfasis dado a la enseñanza de los derechos subjetivos. Partiendo de una visión iusnaturalista, se ha hecho notar a los asistentes a dichos cursos, que el significado principal del término “Derecho” es el derecho subjetivo, la facultad o las facultades que se desprenden de la dignidad del ser humano; por esto se ha hecho ver que el fundamento del sistema normativo lo constituyen los derechos humanos. De esta manera, los cursos han ayudado a que la gente sencilla encuentre el sentido humano del Derecho, a que la gente vaya tomando conciencia de su dignidad y, además, para que vaya tomando conciencia crítica de la realidad y descubra los cómo y los porqué en la vida cotidiana se atenta contra los derechos fundamentales de los individuos y de los grupos sociales, y al mismo tiempo, se va aprendiendo a hacer valer esos derechos. Entonces, tal como indica el maestro Efraín González Morfín, creemos que es un buen método pedagógico para exponer y desarrollar el Derecho, dar prioridad al examen crítico de los derechos subjetivos, es decir, aquellos derechos

que tienen las personas y grupos pobres y que les son sistemáticamente negados.

De esta manera, uno de los objetivos de la educación jurídica-popular es acompañar al pueblo en el aprendizaje de sus derechos y en la organización para hacerlos valer.

### **Autocrítica**

Los exámenes de conciencia siempre son necesarios. En este caso queremos compartir con ustedes el análisis que hacemos sobre nuestro trabajo del Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez. Primero hablaremos acerca de lo positivo y luego de lo negativo.

Lo positivo.

- a) El CEJYS o CENEJUS ha prestado un servicio liberador para el pueblo, porque a través de los cursos, de las reuniones de estudio y de la asesoría jurídica, la gente involucrada ha dejado ciertas ignorancias, tiene conocimientos básicos sobre el Derecho, conoce más o menos la forma de hacer valer sus derechos, y todo esto ayuda para que de alguna manera aumente la autoestima, la percepción de la dignidad de cada persona, y además, este crecimiento humano se da como parte de un proceso donde todos participan en los asuntos de interés público y juntos se convierten en actores de la formación de auténticas comunidades.
- b) Se ha demostrado que el Derecho puede ser usado en beneficio de los marginados. El uso alternativo del Derecho se concretiza en acciones reales en favor de la gente que no puede pagar abogados comerciales; el uso alternativo del Derecho muestra que el Derecho tiene espacios de justicia y eficacia en servicio de los humildes.
- c) En el caso de las comunidades eclesiales de base de la Diócesis de Celeya, el CEJYS ha contribuido a que las comunidades y las personas en particular, sean más autónomas y más solidarias. La gente se ha dado cuenta que puede hacer las cosas y que todo sale mejor cuando se hace colaborando juntos, en apoyo compartido, en pueblo organizado y consciente.
- d) El CEJYS ha insistido en que la dignidad humana es la raíz de todo Derecho, y que, por lo tanto, la juridicidad debe tener como centro los derechos humanos. El Derecho tiene como fin práctico el resolver problemas y necesidades humanas; por eso, el Derecho tiene que estar al servicio del ser humano. Y eso es lo que hemos intentado hacer.

Lo negativo.

- a) Sobre todo en los cursos de extensión universitaria, se ha empleado el método tradicional y autoritario de enseñanza: la “educación bancaria” que bien critica Paulo Freire. No nos hemos podido despojar del estilo positivista con que se imparten conocimientos en las escuelas mexicanas en general, y en las escuelas de Derecho, en particular.
- b) Por la razón anterior, nos ha faltado un método auténtico de educación popular. Nos han faltado las teorías, los métodos y las técnicas para que nuestra pedagogía se ajuste bien a la mentalidad y a las necesidades de la gente sencilla.
- c) Reconocemos que las anteriores deficiencias hubieran sido más fácil de cubrir con una adecuada articulación con otros centros de derechos humanos, con instituciones educativas y organizaciones especializadas en educación popular. Nuestras fallas se explican, en parte, por la poca solidaridad pedida y la poca solidaridad ofrecida.
- d) Finalmente, algo también importante. Por falta de dinero, de tiempo y de personal, ha habido inconstancia y falta de continuidad. El problema de financiamiento es un serio factor que pone en crisis a las organizaciones no gubernamentales, y nosotros no somos la excepción. El CEJYS sobrevive porque de alguna manera depende del despacho jurídico comercial donde trabajamos quienes integramos el Centro; pero hasta ahora no hemos podido lograr el autofinanciamiento.

### **Actualización de los manuales**

Ante la urgente necesidad de la divulgación de lo relativo a los derechos de las personas y de los conocimientos jurídicos y legales para hacerlos ver, así como de cuestiones de Derecho elementales para las organizaciones populares y quienes trabajan en ellas, consideramos valioso y oportuno reelaborar aquellos viejos manuales y actualizados ponerlos al servicio de la educación jurídica-popular o cívico-legal. Nos hemos dado a la tarea de actualización y puesta al día de los manuales, gracias al interés y apoyo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Fueron recomendados desde la instancia del Servicio Social, con entusiasmo, por el Lic. Manuel Sánchez, que en virtud de su experiencia en el trabajo popular los ve como importantes instrumentos de apoyo, y los impulsó el exrector padre David Fernández, S.J., que los había conocido desde su trabajo en la defensa de los derechos humanos.

La edición actualizada de los manuales, constaba de siete. Contienen las materias siguientes: Manual 1.- Introducción al Conocimiento del Derecho y del Estado, derechos humanos y Amparo, Manual 2.- Derecho Laboral, Manual 3.- Derecho Privado: Familiar, Civil y Mercantil, Manual

4.- Cuestiones jurídicas urbanas, Manual 5.- Cuestiones jurídico campesino-indígenas, Manual 6.- Cuestiones jurídicas del Derecho Público: Derecho Penal y Derecho Fiscal; y Manual 7.- Derecho Ambiental y Derecho a la Salud.

Sólo se publicaron el de Derecho Laboral, el de Cuestiones Jurídicas Campesino-Indígenas y Derecho Ambiental y Derecho a la Salud, por separado.

Los autores de esta edición actualizada de los manuales constituye un equipo de jóvenes abogados coordinados por el que esto escribe: ellos son: Lucía Anaya, María Luisa Romo, Juan Antonio Chávez, Rubén Díaz y Marvin Gómez; nos ayudó en tareas puntuales Hugo Leal.

Pendiente está de revisar y actualizar un borrador que trata del Derecho humano al agua, elaborado por Ricardo Udave, Luis Zavala y Manuel Alejandro Donato.

Estamos conscientes que no nos hemos desembarazado del lenguaje técnico académico. Vaya en nuestro descargo que algunas materias son en sí mismas demasiado técnicas (obligaciones y amparo, por ejemplo). Esperamos siempre de los lectores, en especial aquellos que tienen a su cargo la tarea de acompañar procesos populares en su promoción, las críticas y sugerencias que juzguen convenientes a fin de superarnos, en nuestro trabajo, y que éste esfuerzo pueda ser más eficaz en futuras ediciones.

### **Reflexión final**

Para el padre Enrique Gutiérrez Martín del Campo la educación popular no se denomina así por ser para el pueblo, “sino por la oportunidad dinámica que ofrece al pueblo de tomar en sus manos su destino”; para ello la educación popular lleva a un proceso de concientización o de conciencia liberada. La educación jurídica popular, tiene ese objetivo por lo que a la juridicidad se refiere.

# **Fraternidad. La insoportable potencia. de un concepto útil para repensar los derechos humanos**

Enrique Del Percio.

## **Resumen**

La política de matriz europea se ha debatido en los últimos dos siglos entre las ideologías que ponen el foco en la libertad y las que ponen el acento en la igualdad. Unas dieron lugar a los mal llamados derechos humanos de Primera Generación y otras a los de Segunda. Ambas posturas pueden dar lugar al uso de los derechos humanos para legitimar estructuras de dominación. Pero cabe también plantear un pensamiento contrahegemónico que asumiendo categorías existenciales y vivenciales presentes en nuestros pueblos, tome a la fraternidad como clave de comprensión de lo político. Ello conlleva un pensar situado que ayuda a conjurar el riesgo de esa utilización por parte de los poderes hegemónicos.

## **Presentación**

Rómulo y Remo, Caín y Abel, Jacob y Esaú, Tupí y Guaraní: en todas las latitudes encontramos mitos de origen que nos refieren peleas entre hermanos, que a veces llegan incluso al fratricidio. La experiencia cotidiana de cualquier padre de dos o más hijos confirma que los hermanos se pelean. Sin embargo, a pesar de lo que nos muestra la mitología, la experiencia cotidiana, la historia o la psicología, las madres insisten en decirle a sus hijos que no deben pelearse sino que deben quererse como hermanos. Asimismo, cuando dos amigos quieren indicar que su amistad es muy fuerte, dicen que son como hermanos.

Ocurre que la hermandad o fraternidad puede entenderse en dos sentidos distintos: o bien como aquello que efectivamente es o como aquello que querríamos que fuese. En el primer caso, la lucha entre hermanos nos pone frente a un dato de la realidad: las relaciones horizontales estimulan el conflicto. En el segundo caso estamos frente a un anhelo: si pudiésemos evitar el conflicto todos seríamos más felices. Si extrapolamos el concepto de fraternidad del ámbito doméstico al terreno político, cuando hablamos de fraternidad universal podemos hacer referencia o bien a: a) la condición originaria de la sociedad: no hay padre ni madre, por tanto el conflicto está siempre ahí, en forma manifiesta o latente, o bien: b) podemos referirnos a un ideal, a un fin inalcanzable pero que nos atrae como un imán: una sociedad armónica en cuyo seno cada cual pueda desplegar libremente todas sus potencialidades.

En este sentido, la fraternidad es bifronte como Jano: con una de sus caras mira esperanzado hacia el futuro que deberíamos construir, y con la otra mira alerta el pasado en el que hemos ido construyendo este presente. Una cara dicta un mandato; la otra describe un dato. Paradójicamente, la cara realista nos da el dato (“dato”) de que nada está dado de antemano y que por lo tanto todo es cuestión de construcciones, las que nunca son definitivas sino que son el dinámico resultado de luchas y de consensos, de diálogos e imposiciones.

Toda extrapolación de lo privado a lo público tiene sus riesgos e inconvenientes, lo que ha llevado a muchos a desechar este concepto como categoría política útil. Sin embargo, la riqueza que podemos extraer de él es tan grande que bien vale la pena correr ese riesgo aunque, claro está, con las debidas prevenciones. La primera de ellas ya la explicitamos: en la familia, los padres establecen la verticalidad que tiende a disolver el conflicto.

En cambio, en el ámbito público no hay ni hubo nunca padre ni madre: no hay persona ni grupo que pueda detentar “naturalmente” la función paterna de establecer la ley, ni hay una sociedad-útero en cuyo seno maternal desaparecería todo antagonismo. La fraternidad universal nos advierte que la vida en común es una construcción que depende de nosotros, una realidad originaria a la vez que un ideal a alcanzar: en la tensión entre estos dos extremos se juega la existencia colectiva, existencia que no deja lugar a ingenuidades o banalizaciones.

No hay un padre que imponga su ley, sino que la vida en común es una construcción colectiva. Tampoco hay una madre útero que nos contenga armónicamente a todos en su seno. No somos almas bellas capaces de vivir en un mundo sin conflictos una vez que hayamos acabado con “aquellos”, los hijos de mala madre, que nos lo impiden. No tenemos más remedio que hacernos cargo de nuestra situación.

Esto es lo que molesta de la fraternidad y por eso se tiende a relegarla frente a principios “fuertes” como la libertad, la igualdad o la justicia. El problema es que esos principios nos hablan de un deber ser, mientras que la fraternidad nos obliga a confrontarnos con lo que es, con lo que somos. Esto por derecha molesta a quienes pretenden que las sociedades se encuentran “naturalmente” estratificadas, y por izquierda a las vanguardias iluminadas que tratan a los subalternizados como a niños a los que hay que explicarles que están sometidos y cómo tienen que hacer para emanciparse. Y también molesta a quienes prefieren ignorar su responsabilidad esperando “que alguien haga algo”. La fraternidad nos pone de cara ante el hecho de que siempre y necesariamente somos responsables, esto es: debemos dar respuesta. Si hubiese un padre, cuando llaman a nuestra puerta él se encargaría de responder. Pero no hay padre, por lo que aún nuestro silencio, nuestro quedarnos callados, es

también una respuesta, aunque poco eficaz, pues no se puede vivir siempre callado en casa por miedo al que llama. Los excluidos del festín llaman a la puerta de los satisfechos. Estos podrán encerrarse en sus barrios privados y elevar muros en torno a las autopistas que los lleven al centro. Pero los pobres, los indígenas, los afrodescendientes, los marginados de toda laya siguen llamando a la puerta.

Desde esta perspectiva, la fraternidad nos lleva a repensar a la sociedad y, por ende, a resignificar a la libertad y la igualdad.

### **La fraternidad y las distintas concepciones de la sociedad**

- a) Preeminencia del individuo sobre la sociedad: Aquellos que tienden a privilegiar la libertad por sobre la igualdad suelen entender la sociedad como una mera yuxtaposición de individuos: lo que importa es cada individuo y cada familia, pero la sociedad como tal no existe sino como resultado de la interacción entre los individuos. Así lo han sostenido políticos como Margaret Thatcher o Ronald Reagan y teóricos como Frederick Hayek, Ayn Rand o Robert Nozick, así como numerosos dirigentes, académicos y comunicadores sociales de Latinoamérica. Si la sociedad no existe, tampoco puede existir algo así como la justicia social. Como no hay sociedad, la justicia social es una fata morgana, fuegos artificiales usados por los políticos pícaros para engañar a los votantes, o argumentos de gente bien intencionada pero que nada entiende de las leyes de la economía.
- b) Preeminencia de la sociedad sobre el individuo: Aquí convergen desde algunos platónicos y marxistas de manual, hasta líderes como Hitler o Stalin. La sociedad es un organismo viviente (el volk o la Santa Madre Rusia) y los individuos son parte de sus órganos. Es el punto de contacto entre el extremo de los cultores de una sociedad fuertemente jerarquizada y estratificada con los partidarios de un hiperintervencionismo estatal en toda la economía para garantizar la plena igualdad de todos los ciudadanos. Para estos, el individuo sólo cuenta en tanto que es una parte de una totalidad superior. Esta oposición entre individualismo y organicismo se nos presenta como un estorbo que nos impediría captar a la Sociedad o al Individuo como es en sí, haciendo de la Sociedad o del Individuo una especie de Cosa-en-sí kantiana que sólo puede ser abordada mediante percepciones parciales deformadas: su verdadera esencia siempre se nos escaparía. No es posible encontrar la síntesis superadora de este antagonismo (cfr. Žižek. S. 2009, p. 173). En cambio, si olvidamos la obsesión del pensamiento occidental por encontrar en todo y encontrarle a todo

la Cosa-en-sí, el noumenon, la esencia, y nos ubicamos más cerca de otras tradiciones filosóficas para las que la relación es previa a la sustancia podremos, al menos, explorar algunas alternativas a los problemas que para las concepciones expuestas no solamente son irresolubles, sino directamente inabordables.

- c) Sociedad e individuo como relación: Sobre esta concepción baso la idea de erigir a la fraternidad como eje de una reflexión filosófico política, no como un modo de superación de la antinomia sociedad / individuo, sino como una explicitación de esa tensión permanente. Las dos posturas anteriores parten de una visión esencialista, pero si pensamos que la relación no es una categoría de “segundo nivel” frente a la sustancia, sino que, por el contrario, como bien entiende por ejemplo la filosofía andina (el bosque no es un conjunto de árboles, sino que el árbol existe porque es parte de un ecosistema cuya “esencia” se deriva de la relación entre las partes) o la teología trinitaria cristiana (la esencia de Dios no es originaria sino que se deriva de la relación entre las tres personas divinas), la relación va a ser entendida como una categoría fundante de la realidad.

A partir de allí podemos pensar que el individuo existe en tanto que es en relación con los demás y con el cosmos, y que, por ende, también la sociedad existe en tanto que es la articulación de esas relaciones. Esta concepción permite buscar la justicia social (aun sabiendo que su concreción plena es una utopía) sin por eso anular al individuo y sus derechos fundamentales, asumiendo que las relaciones constitutivas del individuo y la sociedad no son necesaria ni naturalmente armónicas sino que implican la existencia de expectativas e intereses diversos y muchas veces contrapuestos.

Conviene hacer algunas precisiones en torno al tipo de relaciones que conforman una sociedad: para los medievales, pensar en términos de relación implicaba pensar “hacia”. La episteme medieval, como aquellas catedrales góticas en las que todo se ordena desde abajo hacia arriba, se caracteriza por pensar que todas las cosas se relacionan pues en definitiva todo se ordena a Dios, causa primera en el orden del ser y última en el orden de los fines. Tanto en el mundo físico como en la comunidad lo inferior se ordena a lo superior. Así, “naturalmente” los estamentos más bajos se relacionan con el inmediato superior hasta llegar a la cúspide, sin importar a estos efectos que en esta se encuentre al Papa o al Emperador.

Para los totalitarismos, la relación “hacia” está dada por el dedo del líder que señala hacia dónde ir y la relación “con” es la que conforma al pueblo.

Todos marchando al unísono, unos “con” otros, desfilando incluso a veces sin ir “hacia” ninguna parte, pero siempre “con” los demás.

Pero esto cambia si se advierte la preeminencia de la relación “entre” sobre los otros dos tipos de relación. Es a partir de las relaciones entre las personas en la familia, en el barrio, en el trabajo o dónde sea, así como entre las personas y el resto de la naturaleza, que -a lo largo del tiempo- se va conformando el individuo, la sociedad y el resto del ecosistema. América Latina está llena de ejemplos de dirigentes iluminados (y generalmente iluministas) que “tienen claro hacia dónde ir”, pero olvidan la forja de la historia, de las generaciones que, desde los primeros pobladores de nuestras tierras hasta hoy, han ido conformando una trama infinita de relaciones “entre”. Por cierto, las relaciones “entre” no niegan a las relaciones “con”, pero son constitutivamente más importantes. De la suma de relaciones “entre” y relaciones “con” a lo largo del tiempo, se va conformando eso que podemos denominar “pueblo” como categoría histórico-cultural, no como categoría política.

Cuando una parte de ese pueblo asume la hegemonía y establece un tipo de relación “hacia”, recién entonces el pueblo deviene categoría política. Pensar al pueblo como categoría primariamente política (y no en forma derivada) conlleva el riesgo de olvidar que el pueblo es relación y, por ende, se lo sustancializa, con todas las consecuencias nefastas que esto implica: el “pueblo” como útero (madre) que contiene a los elegidos y niega a “los otros”; el “pueblo” que es tal porque es hijo de un líder/padre que dicta la ley, depositario del poder y del saber. En cambio, la noción de fraternidad nos muestra que no hay padre ni madre, que primero están las relaciones de horizontalidad con sus cargas de conflictos y armonías; y si llega a haber un liderazgo, el líder será tal mientras tenga en cuenta ese tipo de vínculos (el “mandar obedeciendo” de varios pueblos originarios de América) a la inversa del líder/padre que es tal haga lo que haga: el padre, como el Rey, el Duce o el Fürher son los que, supuestamente, dan identidad y forma al “pueblo”. En esos casos, la relación, además de ser prioritariamente entendida como “hacia” se limita a una relación dual: el líder y la masa de los dirigidos. En cambio, al hablar de fraternidad surge el tercero, que imposibilita legitimar ese tipo de liderazgos.

### **Fraternidad y resignificación de la libertad y la igualdad**

El problema del Tercero: Para aproximarnos a la cuestión pensemos al modo en que Aristóteles lo hizo con respecto a las formas de gobierno comparando las formas puras con las viciosas o impuras. Veamos, pues, cuáles serían los vicios o formas impuras de los tres principios: el de la libertad sería el egoísmo (no se sale del yo, la primera persona); el de la igualdad sería la envidia (aparece el tú, la segunda persona: envidio lo que tú tienes) y el de

la hermandad los celos: se busca la eliminación del hermano para gozar en exclusiva del amor de los progenitores o de los favores del primo o el amigo que vino a la casa: aparece el tercero.

El tercero es el indeterminado y, en cierto sentido, indeterminable, que nos permite salir de la encerrona de la falsa alteridad del dual: entre un yo y un tú en diálogo, lo único que hay es un constante intercambio de roles: el yo cuando deja de hablar pasa a ser tú y el tú habla en tanto que yo. Es la tercera persona, el él o ella, quien permite la auténtica apertura a la alteridad. Filósofos como Martin Buber (1993) señalan certeramente el problema de la filosofía europea moderna centrada en el yo y advierten la prelación del tú como constitutivo del yo. Desde el inicio mismo de nuestra existencia nos constituye como sujetos el sabernos reconocidos por un tú en el calor del regazo o la expresión de la mirada de ese otro que damos en llamar madre. Pero si nos quedamos en esto corremos el riesgo de entender al tú como un alter ego, como un otro yo del cual, a su vez, yo soy su otro yo. Idolatría recíproca, mutuo espejo, egoísmo de a dos, son algunos de los vicios hacia los que fácilmente puede desplazarse la relación dual y en los cuales la alteridad desaparece (ver Marion, 2006, p. 100). El cierre sobre sí mismo, ya sea como mero yo o como parte del dual ego - alter ego, es uno de los puntos más endebles de la teoría política y social moderna y contemporánea. Es la apertura al tercero, al otro en tanto que otro y no como un otro que es tan sólo un tú, lo que permite una dinámica política realista. Más aún: es lo que permite la existencia de las instituciones. En la relación yo-tú, la justicia no pasa de ser una demanda ética cuya plasmación está sujeta, en última instancia, a la buena voluntad de las partes. En cambio, con la entrada en escena del tercero se pueden generar los canales adecuados para tornar efectivamente exigible la demanda de justicia. No se trata solamente de exigirla al tú ni de ser buena persona y proponerse uno mismo ser justo, sino que hay una instancia ante la cual plantear la cuestión (Auat 2011, p. 198).

Del mismo modo, como sugerimos más arriba, en la relación dual entre dirigentes que actúan siguiendo los dictados o deseos de sus dirigidos, al aparecer el tercero, aquellos que no están dentro del sector hegemónico pero que no pueden (de hecho) ni deben (éticamente) ser eliminados, imponen la necesidad de que los que deciden lo hagan dentro de un marco normativo que, sin impedir cambios ni transformaciones, respeten las garantías básicas o lo que en términos generales podemos denominar los derechos humanos de las minorías, no como concesión graciosa sino como obligación institucional.

Ahora bien: cada vicio asume y subsume al anterior: el envidioso es un egoísta que no quiere que nadie tenga más de lo que él tiene; el celoso envidia el amor que supuestamente recibe su hermano en mayor medida. Pero la

envidia del hermano celoso se diferencia de otras formas de envidia, así como el egoísmo del que envidia se diferencia de otras formas de egoísmo. Es decir que los celos asumen a la envidia y al egoísmo, pero las resignifican. Del mismo modo, la fraternidad asume a la libertad y a la igualdad resignificándolas.

La libertad deviene liberación: El tercero nos impide pensar a la acción política (praxis) como el carpintero que puede hacer la mesa tal cual como la pensó (poiesis), pues este actúa o solo (primera persona) o con un tú (segunda persona) que puede ser su empleado o su cliente. Tal como enseñaba Aristóteles, a la política conviene pensarla como el abogado que no puede prometerle a su cliente un resultado exacto en un plazo determinado, pues depende de un tercero, el juez. Así, la política deviene experimental. Se diseña una estrategia, pero se debe estar siempre dispuesto a modificarla en función de las circunstancias.

Por lo tanto, no se puede pensar a la libertad como una situación fija, sino como un proceso. Dado que la fraternidad es universal (nos guste o no, al no haber padre ni madre estamos todos en un plano de horizontalidad) es imposible limitar el contenido de la libertad a su aspecto negativo, como plantean Berlin y sus seguidores. Durante el apartheid los blancos vivían con el temor constante de un ataque de sus propios servidores: ignoraban que los negros son sus hermanos y eso les impedía ser libres, aún en el sentido más restringido del concepto. Por eso es que desde una perspectiva fraterna no cabe tampoco limitar el concepto de derechos humanos al mero resguardo de las libertades negativas.

La historia del pensamiento occidental muestra una clara preocupación por defender las libertades individuales ante los poderes, en especial religiosos y políticos (no tanto frente a los económicos) llegando a concebir implícitamente al poder como lo opuesto a la libertad. En cambio, desde la perspectiva que enunciamos acá, el poder es lo contrario a la impotencia y la libertad es fruto de un proceso de construcción colectiva de poder (especialmente frente a los poderes económicos) y no un estado o situación fija: por lo tanto, vista desde el prisma de la fraternidad, la libertad deviene liberación.

En otros términos, si olvidamos nuestra condición ineludiblemente fraternal podemos pensar que nuestra libertad es algo dado vaya a saber por quién y desde cuándo, cuyo límite llega hasta donde comienza la libertad de los demás. En ese caso, para ser plenamente libre debería ser yo el único habitante del planeta siendo los demás el límite, el estorbo al pleno y absoluto ejercicio de mi libertad. Pero con la fraternidad advertimos que eso no es así, sino que la historia muestra que la libertad y las libertades se conquistan y se mantienen luchando junto a otros. No se trata de un atributo sustancial sino de un proceso colectivo. No sólo la historia, sino que también la etimología

viene en abono de esta concepción de la libertad, pues tanto la raíz leuth o leudh –de la que provienen en griego eleutheria y en latín libertas– como el radical sánscrito frya –del que derivan el inglés freedom y el alemán Freiheit– remiten, de hecho, a algo relacionado con un crecimiento, una apertura, un florecimiento, lo que se evidencia especialmente en el castellano leudar, leudante, levadura. Como señala Esposito (2006) “si se toma en consideración, además, la doble cadena semántica que allí se origina, esto es, la del amor (Lieben, lief, love, así como, de distinta manera, libet y libido) y la de la amistad (friend, Freund), puede derivarse no sólo una confirmación de esta primigenia connotación afirmativa, sino también un particular valor comunitario: el concepto de libertad, en su núcleo germinal, alude a un poder conector que crece y se desarrolla según su propia ley interna, una expansión o un despliegue, que aúna a sus miembros en una dimensión compartida.” No se trata de encontrar una supuesta “esencia” de la libertad en su origen etimológico. Muy por el contrario, lo que interesa señalar es que no existe dicha esencia, sino que la definición de la libertad, como ocurre con todo concepto político, es una construcción, un resultado de un juego de poder, y que si ese juego lo jugamos asumiendo nuestra condición fraterna, vamos a dejar que salgan a la superficie elementos con una gran fuerza tanto heurística como performativa. La igualdad entendida como justicia social: Del mismo modo, la igualdad también pasa a asumirse como un proceso de búsqueda de la justicia social, la cual también asume nuevas dimensiones. En efecto, la fraternidad nos dice que nunca se alcanza un estado armónico y definitivo, sino que el conflicto siempre está presente, aunque sea en estado latente. Y también nos habla de la primacía de la relación sobre la sustancia.

- a) Justicia distributiva: Las socialdemocracias de mediados del siglo XX y el discurso más extendido dentro de los organismos internacionales privilegia indicadores tales como el coeficiente Gini u otros similares para “medir” la justicia social. Sin embargo, hoy queda claro que no basta con esto; no cabe reducir la justicia social a una mera igualdad o equidad en la distribución de la riqueza o de los ingresos. Sin duda que ese es un componente necesario e indispensable; más aún: a la vista de las abismales desigualdades de riqueza e ingresos, hoy es el componente más importante, cuya no vigencia pone en riesgo la democracia y la misma vida en común en nuestro planeta. Pero no es suficiente. Surge la necesidad de pensar en otras dos dimensiones de la justicia social.
- b) El reconocimiento: el homosexual, el indígena, el negro, la lesbiana, el judío, pueden llegar a tener tanto dinero como el varón blanco heterosexual, pero si por su condición étnica, religiosa o preferencia

sexual no son reconocidos sus derechos de jure o de facto, son víctimas de una injusticia. Esto ha sido suficientemente tratado por la teoría y la filosofía política, en especial gracias a los aportes de los estudios de género y culturales, por lo que no lo vamos a desarrollar acá.

- c) Justicia contributiva: El profesor universitario, el ejecutivo, el funcionario público retirado que recibe una buena jubilación y a quien todos los años se le hace un homenaje, no padece injusticias de las dos dimensiones anteriores. Tampoco las padece el trabajador desempleado que percibe un buen subsidio o la mujer del empresario que “vive para su familia”. Pero ellos saben que pueden aportar mucho más a una sociedad que no les da la oportunidad de hacerlo. Esta es la dimensión que los medievales llamaban la “justicia general” y que la modernidad olvidó, por considerar al individuo como una sustancia en lugar de asumir que la persona se hace en su relación consigo misma, con los demás y con el resto de la naturaleza. Nos referimos acá a la dimensión de la justicia social consistente en garantizar a cada uno el derecho a realizarse plenamente a través de su aporte a la realización de los demás.
- d) La ciencia y la filosofía modernas tienen una notoria incapacidad para advertir esta dimensión constitutiva del ser humano, por eso tienden a reducir la necesidad de hacer algo por los demás a la dimensión anterior (búsqueda de reconocimiento) o a una forma de narcisismo. Sin embargo, esto no es así: todos conocemos gente que dedica su tiempo libre a colaborar como voluntario sin que nadie lo sepa. Alguien que teje abrigos para donar a una ONG sin que nadie sepa su nombre, el que aporta dinero en secreto. Pero más allá de esos casos evidentes, ¿acaso el médico que salva una vida, no se siente pleno por el mero hecho de haber salvado esa vida? ¿Acaso es el reconocimiento o la autocontemplación narcicística lo que lo impulsa? Entiendo que no hace falta continuar fundamentando esta dimensión de la justicia como una dimensión independiente, pues el lector seguramente habrá experimentado alguna vez en su vida que al dar podemos ser más felices que al recibir.

En síntesis: si nos quedamos con la concepción hegemónica de la libertad en el pensamiento moderno occidental, podemos entender al poder como su opuesto. En cambio, si pensamos en términos de liberación, el poder es un instrumento necesario para transformar la realidad. Asimismo, la clásica tensión entre libertad e igualdad se diluye, pues la liberación es el camino hacia

la consecución de la justicia social y, consecuentemente, a la realización de los Derechos Humanos en su integralidad.

### **Pensar desde las víctimas**

La fraternidad universal nos plantea que no solamente somos hermanos con los que actualmente están vivos, sino con los que aún no han nacido (sustentabilidad) y con los que ya no están. El olvido de esto nos puede hacer creer, por ejemplo, que los negros o los indígenas en América tienen mayores dificultades de acceso a los bienes sociales por simple mala fortuna y no como consecuencia de más de cinco siglos de dominación blanca.

Por otra parte, si no pensamos desde las víctimas -desde Remo y desde Caín- con los derechos humanos puede acontecer lo mismo que con el cosmopolitismo. Esta doctrina surge en la Grecia clásica como un límite al poder del gobierno local -Antígona enfrentando a Creonte es el ejemplo clásico- pero es tomado por el poder imperial para legitimar su propia dominación. Siempre la estructura de dominación fagocita los ideales vigentes para autolegitimarse. Al devenir imperio Grecia a partir del helenismo, pero sobre todo Roma desde los tiempos de Augusto, van a tomar el cosmopolitismo como ideología apta para tal fin. Del mismo modo, en nombre de los derechos humanos se puede hoy legitimar la tortura o la invasión a otros países (Douzinas, 2005).

Por eso, es necesario detenernos un poco en este tema. Cabe aclarar que no se propone acá pensar desde las víctimas como un imperativo ético, ni mucho menos como una propuesta sentimental o romántica, sino como un principio epistémico. El olvido de este principio nos lleva a confundir los saberes hegemónicos con la verdad. Tomemos como ejemplo a Weber: nadie puede dudar de que fue uno de los más grandes sociólogos de la historia. No obstante, sus estudios sobre el origen del capitalismo omiten nada menos que la importancia del oro, la plata, el tabaco, el azúcar, el café o el algodón que Europa obtuvo de América. Si hubiese pensado desde las víctimas, desde los márgenes, sus investigaciones hubiesen resultado mucho más ricas y precisas.

Recordando a Benjamin, se trata de pasar la mano “a contrapelo de la historia”, aunque la mano nos quede ensangrentada, pues el cuero de la historia no se deja peinar fácilmente cuando uno no sigue la inclinación impuesta por los vencedores. El pensar desde las víctimas pone al resguardo el carácter universal de la fraternidad al distinguirlo de la falsa universalidad imperial: una universalidad derivada de una particularidad exitosa que niega las otras particularidades. Y las niega condenando al olvido el sufrimiento de los otros. Pero la fraternidad nos advierte que toda universalidad auténtica es una universalidad situada.

## La universalidad situada

Una de las críticas más frecuentes que recibe la noción misma de derechos humanos consiste en señalar que serían el ropaje con el que Occidente pretende universalizar su propia concepción del sujeto y de la sociedad., de elevar al rango de universal las propias concepciones particulares. Es un caso más de la concepción de lo universal propia de los centros de poder. En última instancia, constituye una ideología propia de una sociedad particular que se asume a sí misma como universal y desde ese lugar despliega su “afán civilizatorio” como cortina de su pretensión imperial. En el universus romano lo unus (Roma caput mundi) se enfrenta –versus– con todo lo demás. Es una concepción que dice respetar la diversidad, los dioses y los aspectos folclórico-culturales de los vencidos en tanto y en cuanto estos tributen al centro. En definitiva, todos los caminos conducen a Roma.

No es este el lugar para tratar este tema en profundidad, pero cabe señalar brevemente que, si se asume la condición fraterna, es decir: si se asume que no hay padre ni madre, que ningún estado puede imponer a otro ni la democracia, ni el capitalismo, (ni menos aún puede aceptarse que lo haga arguyendo garantizar la vigencia de los derechos humanos) no hay por qué dejar de lado una pretensión de universalidad, ya que la fraternidad es de suyo universal. Pero obviamente ya no se tratará de una universalidad pretendidamente originaria, una idea que nacería como universal y luego concretaría esa pretensión por la razón o por la fuerza imponiéndose a todos los pueblos que no fueran capaces de entender cómo son las cosas.

Pero, como queda dicho, no tiene por qué ser este el único modo de concebir la universalidad, ni tampoco de entenderla como una mera tolerancia hacia la diferencia que no molesta y se la puede incorporar como adorno de lo propio sin cambio alguno en las relaciones de dominación.

Por el contrario, una universalidad surgida de la idea de fraternidad emprende el camino inverso: se asume como un punto de partida particular y desde allí va en busca del universal. Es una universalidad entendida como resultado, como llegada, en lugar de punto de partida. Una universalidad “desromanizada”. La condición ineludiblemente fraterna de la humanidad conlleva la necesidad de pensar la universalidad a partir de la diferencia. El uno no tiene por qué ser la sede imperial, el uno puede ser uno mismo versus todo lo demás, de lo cual uno también forma parte, pero sin perder su propia identidad, sino conformando su identidad en la relación con “todo lo demás”. Somos, porque somos en relación. No hay por qué negar la pretensión de universalidad, ni de reemplazarla por conceptos tales como la “pluriversidad”, pues eso implicaría pensar en la existencia de varios centros que estén versus todo lo demás con la consiguiente dificultad para estar en varios centros a la

vez. En última instancia, la pluriversidad sería el lugar de Dios: esa esfera infinita, al decir de Pascal, cuyo centro está en todas partes.

Vale aclarar que el universal situado no es sinónimo de perspectivismo. La perspectiva implica ver una parte de la realidad: aquella parte que se ofrece a la vista del observador. En cambio, la situacionalidad implica una pretensión de asumir la totalidad sin olvidar que nunca dejará de ser solamente una pretensión. Pero -vale insistir- no una totalidad que es producto de la universalización de un particular (el varón europeo conquistador, que eleva a rango de validez universal su particular cosmovisión), sino una totalidad que asume la diversidad y que conlleva en sí una apertura al otro y a lo otro; a los demás seres humanos y al resto del cosmos. Una totalidad sin ilusión de completud, con faltas imposibles de suturar, que surge de un anhelo de ir más allá del propio campo de observación.

Ahora bien: lo que no puedo ver lo puedo conocer parcialmente si -y solo si- soy capaz de escuchar a aquel que sí lo está viendo desde su perspectiva particular. En esa escucha siempre va a haber faltas, en parte por la incompletud del lenguaje con que el otro me habla de lo que ve, en parte por las fallas en la traducción, en parte por los errores y distorsiones en la observación del que me habla y en parte -y sobre todo- por ese carácter inasible que en última instancia tiene toda porción de la realidad. Escuchar no es observar: la observación conlleva algo de dominio; la escucha en cambio exige al oyente una actitud de apertura, no de penetración. La situacionalidad nos previene del carácter falocéntrico de la razón occidental.

Esto nos permite también superar las paradojas del perspectivismo derivadas del hecho de que el observador no puede observarse a sí mismo. El otro sí puede observarnos y describir lo que ve de nosotros. De hecho, en buena medida somos resultado de la mirada de los otros. Pensar lo universal asumiendo nuestra situacionalidad es útil para recordar que no somos una sustancia autosuficiente, sino que desde que nacemos nuestra autopercepción se encuentra determinada -o al menos fuertemente condicionada- por esa mirada. Esto que vale para el individuo vale también para la sociedad.

La situacionalidad nos habla también de nuestra sensibilidad y de nuestra corporalidad, pues nuestra mente no habita en la pura universalidad, sino que es a partir de nuestro cuerpo situado en el tiempo y en el espacio que somos capaces de pensar: somos cuerpo, alma y espíritu con memoria y con proyección, pero situados necesariamente en un aquí y ahora.

Por cierto, hablar de universal situado en el marco de nuestro concepto de fraternidad implica hablar de una tarea de liberación epistémica. La concepción hegemónica de universalidad no es ésta. Estamos hablando del resultado de una construcción hegemónica y de resistencias contrahegemónicas.

Estamos hablando de conflicto. Por ello, conviene finalizar esta exposición haciendo referencia al conflicto y al modo de entender esta construcción.

### **Hegemonía y Fraternidad: El desafío de radicalizar la democracia**

La fraternidad universal nos dice que no hay un padre dador de sentido, sino que el sentido es el resultado de los conflictos, las luchas y los acuerdos entre hermanos, o sea, es el resultado de una construcción hegemónica, no de un fundamento preexistente.

A veces el término “hegemonía” causa reparos, pues se lo ve como una imposición negatoria de la libertad o de la solidaridad; sin embargo, en la concepción que acá estamos proponiendo, esto no tiene por qué ser así, sino que se puede pensar en que el ideal de la construcción de una sociedad solidaria y preocupada por la plena vigencia de los derechos humanos hegemonice el campo de lo político. De hecho, siempre y necesariamente hay una comprensión de la realidad que es producto de la asunción por parte del común de la visión o conciencia del mundo correspondiente a una parte de la colectividad. Sin eso, la vida social sería imposible.

El problema no radica en construir una imposible sociedad sin hegemonía. Eso equivaldría a una sociedad psicótica. Se trata, en cambio, de que cada miembro de la sociedad tenga en claro que ninguna conducta y ninguna institución es “natural”. Ni la política, ni la economía, ni la sexualidad, ni las igualdades o desigualdades de ninguna índole son dadas por la naturaleza. Nada está establecido de una vez y para siempre.

Se trata de construir una nueva hegemonía que articule las demandas de las víctimas de las injusticias locales y globales. Claro que, en la práctica, esta articulación no es tarea sencilla. Flora Tristán, esa genial e incansable intelectual y luchadora, experimentó en carne propia estas dificultades. Cuando comenzó su prédica a favor de la emancipación de los trabajadores, en plena revolución industrial, se topó con la resistencia de éstos a aceptar que no podían liberarse plenamente si no se liberaba también a la mujer de su situación subalterna. A su vez, cuando en sus viajes motivados por la extrema necesidad suya y de sus hijos, descubre los horrores de la esclavitud de negros e indígenas, debe enfrentar la negativa de los trabajadores franceses y sus mujeres a asumir que su lucha no puede ignorar el sufrimiento de aquellos. Con la claridad y sencillez de su estilo, va a decir al recordar su primer contacto con la esclavitud en los trópicos (2008): “no sabía aún que todos los seres humanos somos hermanos”.

Esta dificultad para articular las demandas de justicia de los distintos grupos subalternizados es lo que siempre, a lo largo de la historia, ha permitido y permite que puedan consolidarse estructuras de dominación en las que una

minoría usufructúe el resultado del esfuerzo de toda la comunidad. En un contexto global, esto explica por qué el uno por ciento de la población mundial tiene tanta riqueza acumulada como el noventa y nueve restante (Oxfam, 2014).

La tarea no es sencilla. Pero es ineludible si pretendemos vivir en un mundo viable. Juega a favor esa misteriosa energía que los pueblos y los individuos han evidenciado en su afán de ser libres y felices. El malestar con las instituciones vigentes es un claro signo de su agotamiento. Pero el riesgo de caer en algo peor no es menor. La incapacidad de las democracias liberales para atender las demandas y necesidades de los pueblos, quebrando las construcciones hegemónicas imperantes, no es signo del agotamiento de la democracia en sí misma, sino de su carácter restringido a aspectos formales y procedimentales. Es imperioso recordar que hay que preservar estos aspectos formales, pero sabemos que no alcanza con ellos. Se trata, en definitiva, de extender, profundizar y radicalizar la democracia, de llevarla más allá de los ámbitos de representación política moderna, para democratizar la cultura, la empresa, la academia y, sobre todo, para democratizar el poder de las finanzas, de modo que la hegemonía no se decline en términos de dominación sino de liberación.

### **Bibliografía**

- Auat, A. Hacia una filosofía política situada, Waldhuter, Bs. As., 2011.
- Buber, M. Yo y Tú, Caparrós Editores, Madrid, 1993.
- Contreras Nátera, M. A. Otro modo del ser o más allá del euroccidentalismo, CELARG, Caracas, 2014.
- Douzinas, C. and Gearey, A. Critical Juriprudence. The political philosophy of justice. Hart Publishing, Oxford, 2005.
- Esposito, Roberto. Bíos. Biopolítica y filosofía, Amorrortu, Bs. As., 2006.
- Gómez Michel, G. La tercera raíz. La construcción del imaginario identitario afrolatinoamericano ante los retos de la interculturalidad en 2014 Summer LASAK International Conference. Neoliberalism and Pos-neoliberalism. Challenge and Response from Latin America, Editado por Institute of Iberoamerican Studies, Busan University, Busan, 2014, pp 283 y ss.
- OXFAM, Working for the fews. Political capture and economic inequality, accesible en [www.oxfam.org](http://www.oxfam.org).
- Marion, J. L. El tercero o el relevo del dual en Strómata, San Miguel, Enero-Junio 2006.
- Tristán, F. (2008) Peregrinaciones de una paria en: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/literatura/pereg\\_paria/contenido.htm](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/literatura/pereg_paria/contenido.htm) Žižek, Slavoj El sublime objeto de la ideología, Bs. As., Siglo XXI, 2009.

# ¿Y por casa cómo andamos? Políticas y EDH en la comunidad UNQ

Manchini, Néstor David; Penhos, Matías

## Introducción

A poco más de 40 años del golpe cívico- militar y tras casi 35 años de democracia, es fácil comprobar cómo el discurso de derechos humanos hegemoniza el lenguaje de la dignidad humana y podemos admitir que se ha instalado en la sociedad argentina con una fuerza tal que supera las vicisitudes y contradicciones gubernamentales. Las universidades públicas también son parte constitutiva de este universo. Sin embargo, siguiendo las advertencias por el grado de eficacia de dicho discurso, debiéramos avanzar hacia una hermenéutica de la sospecha (Santos, 2014) que se ajuste a la concreción y monitoreo de estos efectos para no quedar atrapados en algunos de los “espejismos” sobre los que nos advierte el sociólogo portugués, o en aquello que vulgarmente puntualizamos quienes transitamos estas gramáticas sobre la “incoherencia entre aquello que se postula y aquello que se hace”.

En este sentido, siguiendo a nuestros referentes académicos (Brardinelli-Ripa), los aspectos principales que pueden guiarnos a la hora de formular este abordaje analítico (efectuado en los últimos dos años a través de un P+I) sobre nuestra propia casa de altos estudios que nos ayude a dimensionar la eficacia del discurso que se pone en juego, son tres: desde lo jurídico, desde lo institucional; y por último, en lo cultural.

Aún reconociendo los temores que despierten las amenazas y las sombras que proyectan algunos hechos recientes sobre la región, hoy resulta harto difícil postular alguna elucubración teórica sobre el Estado democrático que no ponga en el centro de la discusión el cumplimiento, la protección, el afianzamiento y la extensión de los DH como base y fundamento de su justificación: la vigencia y expansión de los DH es el objetivo central del moderno estado democrático de derecho. Haciendo propio este presupuesto, es decir, que la función central del Estado debe focalizarse en la vigencia plena de los DH, y, en consecuencia, si las universidades (las estatales, pero también las privadas por delegación) son las encargadas de otorgar los títulos que habilitan a las y los ciudadanas/os para el ejercicio de la actividad profesional, resulta sorprendente que en ellas no se formen profesionales que tengan un grado mínimo de preparación en DH y que no se haya tenido aún la oportunidad de reflexionar profunda y disruptivamente, acerca de las implicancias que encierra este problema que no es otro que el de la respetuosa convivencia humana, en relación a formas democráticas de construir ciudadanía al interior del ámbito universitario; pero tal vez, lo que es aún mucho más importante, educar para que las

futuras decisiones de las y los especialistas estén atravesadas por imperativos ético-morales que tengan niveles de viabilidad para orientar la práctica laboral con responsabilidad social.

La justicia social y la paz de la sociedad exigen que las técnicas y saberes profesionales sean ejercidos desde una perspectiva de DH. La falta de esa perspectiva en las decisiones profesionales desemboca inevitablemente en injusticias y violación de derechos.

Desde el proyecto de investigación “La Educación en derechos humanos en la Universidad Argentina. Políticas públicas” hemos intentado problematizar algunas de estas cuestiones introductorias a través de un trabajo de campo –no exhaustivo– que combina diferentes estrategias metodológicas en la comunidad de la UNQ: documentos institucionales; normativas de alcance nacional e internacional; varias entrevistas semi-estructuradas a colegas de la comunidad UNQ; y por último, un seguimiento focalizado en determinadas prácticas universitarias en clave de EDH –algunas de las cuales nos tienen como protagonistas– que forman parte cotidiana de la vida académica.

### **La Universidad como bien público social**

Una universidad que aspire a cumplir íntegramente con las obligaciones formativas que justifican su existencia no puede perder de vista que su objetivo principal es el pleno desarrollo del ser humano, y nunca podrá decir que este objetivo haya sido siquiera intentado si renuncia a formar en el conocimiento y el respeto a la dignidad del ser humano y en los derechos y obligaciones que el cuidado de esa dignidad supone. Ese “cuidado” involucra, necesariamente, el compromiso de toda la sociedad en garantizar ese derecho público. Siguiendo la Declaración de la CRES:

El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes. (Punto B, Inciso 2)

Solo si, junto al conocimiento técnico más alto posible, las personas egresadas han adquirido un sólido sentido de su responsabilidad en el respeto y promoción de los DH, podrá una universidad decir que proporciona lo que alguna vez fue llamado la “formación de excelencia”, y en tantos documentos y papers se traduce como la gran meta a alcanzar: la “calidad educativa”:

Una persona que ha convivido en los claustros universitarios y egresó de los mismos tiene que estar convencida del valor de los DH y militar por su respeto y garantía desde lo cotidiano; poseer conceptos sólidos y un conjunto de herramientas para de-construir discursos y pensamientos autoritarios en los distintos espacios de interacción humana (...) y, finalmente,

tener plena capacidad para el ejercicio profesional de su disciplina desde una perspectiva integral de DH, visibilizando cuáles son los derechos en juego dentro de cada intervención profesional que le toque, y decidiendo siempre en el sentido de mayor garantía para los mismos. (Salvioli: 248)

Por lo tanto, la relación entre Universidad y DH no alcanza solo al aspecto curricular sino a todo el proyecto formativo que una universidad defina para sí. Es por ello que la meta de formar universitarios capaces de cuestionar su práctica profesional a la luz del cuidado de la dignidad humana no es alcanzable por la mera incorporación de una ni varias asignaturas teóricas de DH sino que será necesario que dentro de cada carrera y cada disciplina, y aún de cada materia, pero también dentro de cada proyecto de investigación y de extensión, se produzca un análisis y un debate que conduzca a identificar los puntos de cruce entre los saberes y los aspectos puntuales de DH involucrados en cada uno de ellos.

La universidad se encuentra, entonces, en los umbrales de una tarea compleja y de muy largo aliento. Alcanzar uno de los logros más altos de la libertad humana como es la capacidad crítica de los propios saberes y de las consecuencias de su aplicación a la luz de los derechos de todos los hombres y mujeres, requiere resituar todo el proyecto formativo de la institución universitaria y no sólo la reforma cosmética de un plan de estudios.

Requiere que la universidad repiense, bajo la luz de su relación con la comunidad, todo su sistema de ingreso, permanencia y evaluación; todo su sistema de gobierno y todas las relaciones entre sus miembros (alumnos, docentes y no docentes) y trate de superar toda forma de autoritarismo y de fomento del individualismo que sea detectada.

Una normativa o práctica universitaria que lesione el principio de igualdad o el de no discriminación, será en sí misma un acto violatorio de los DH, incompatible con las obligaciones asumidas por los Estados en los instrumentos internacionales que tienen por objeto la protección de los derechos y libertades fundamentales de mujeres y hombres sin discriminación alguna... (Salvioli: 210)

Un ejemplo de estas incompatibilidades que ya es tradición en los ámbitos educativos y, en especial, en el ámbito universitario, es la asignación de premios y castigos mediante el recurso a la meritocracia. Una tradición que se enfrenta al derecho a la educación, entendido como derecho al acceso universal a la educación (RIPA: 2009), modulado tanto hacia la inclusión de los distintos niveles como hacia la inclusión de los distintos grupos humanos donde mujeres, pobres y pueblos originarios resultan los candidatos seguros de exclusión explícita o silenciosa.

Es fácilmente evidente que el discurso de los DH desplaza el discurso de la meritocracia. Nadie debería tener que “ganar” lo que le corresponde por derecho; derecho que, en principio, no debería someterse a ninguna pauta de logro, mérito o sistema de ganadores. Todos los sistemas de ganadores son, por definición, sistemas de perdedores, de modo que ninguna tesis referida a derechos coextensivos con la humanidad misma, puede estructurarse en lógicas del ganar o perder. Un desplazamiento que va en contra de toda la filosofía liberal que nunca terminó de cerrar la ecuación “derechos de todos-logros individuales”, y que plantea una contradicción en ocasiones muy perversa. La manera como hemos naturalizado los circuitos de exclusión a favor de unos “mejores” que estaban “previamente seleccionados” es una de las cuestiones que la educación, y la universidad en particular, tienen que afrontar ya mismo.

Cuestión compleja porque también es cierto que el proceso educativo no puede construirse sino con el aporte del que aprende, poniendo de sí energías y trabajo que rindan en un cierto “rendimiento” académico que habilite para futuros y sucesivos avances. De esta forma, la solución deberá buscarse teniendo presente que, salvo algún caso excepcional, los derechos en pugna no son derechos absolutos y que, por lo tanto, cada uno deberá ceder una parte de su satisfacción y, por el contrario, de ninguno podrá argüirse la necesidad de su cumplimiento pleno y sin mengua.

Sin embargo, la complejidad del problema planteado, citado sólo a modo de ejemplo porque sin duda son muchas las cuestiones de este tipo que la nueva universidad deberá resolver, no significa que sean irresolubles, por lo que la empresa deberá ser acometida bajo pena de dejar que la universidad violente los DH y traicione una de las funciones que constituyen la razón de su existencia.

### **Cómo contribuye la UNQ a la discusión de principios.**

¿Cómo se replantea esta relación intrínseca que hemos destacado entre los DH y la universidad? Se trata entonces de contribuir a poner en marcha el largo y seguramente trabajoso proceso de repensar la universidad como agente de los DH, como generadora de una ciudadanía social y políticamente responsable y solidaria. Siguiendo el documento CRES, anteriormente citado:

Avanzar hacia la meta de generalizar la Educación Superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden. Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel sólo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas. (Punto C, Inciso 6)

A través de su Estatuto, de reciente modificación, la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) plantea como primer principio "...la producción, enseñanza y difusión de conocimientos del más alto nivel en un clima de igualdad y pluralidad". En este sentido, el objetivo de la educación no sólo es formar en el conocimiento sino también en los valores, dentro de los cuales se encuentran el respeto a la dignidad de todos los derechos y obligaciones. La universidad como institución educativa y organismo estatal, constituye un espacio de formación en el que jóvenes y adultos encuentran su profesión y alcanzan el pleno desarrollo de su ser.

Considerando la contradicción que se da entre la triple instalación de los DH (BRARDINELLI-RIPA) en el Estado democrático y el actual paradigma neoliberal gobernante (secundado por un discurso mediático acorde a esta embestida), el debate que postulamos se presenta como una acción de afirmación y resistencia a la vez, en la medida que promueve la profundización de la formación en DH, al mismo tiempo que afirma y reivindica valores democráticos e igualitarios. En esta línea, se impulsa la idea de que la formación de profesionales capaces de evaluar con responsabilidad y compromiso social la manera de ejercer su profesión, debe ser el objetivo primordial de todo proyecto universitario. En palabras de nuestra colega, Julieta Aróstegui, el cruce entre DH y Salud se expresa del siguiente modo en sus clases:

Si vos vas a enseñar obstetricia tenés que enseñar el marco de derecho que existe sobre ese tema, no es algo aparte. Entonces el tema es que es muy difícil. Si tenés profesionales formados en un modelo de trato hacia las personas que no se condicen con el normativo que existe actualmente, entonces esas personas no van a incorporar ese nuevo de manera artificial este nuevo sistema normativo para transmitírselo a sus alumnos. Hay un desafío muy grande. Yo creo que en ese sentido tenemos que hacer una autocrítica desde el área de los formadores en DH, respecto de las limitaciones que ha tenido esta incorporación de materias de DH a la formación universitaria pública. ¿En qué manera pensamos en las materias como transformadoras de prácticas? Yo creo que tiene que ver con todas estas limitaciones y las formas que las encararon. (Aróstegui, Julieta; docente investigadora de la carrera de Enfermería) De esta manera se presenta un doble aspecto: el valor técnico del conocimiento adquirido en la formación universitaria debe estar acompañado de una actitud responsable en el respeto y promoción de los DH, puesto que ellos... sólo cobran sentido cuando adquieren contenido político. (...) Son, por tanto, derechos garantizados en el mundo político secular (aunque los llamemos sagrados), y son derechos que requieren la participación activa de quienes los poseen. (Hunt: 19) La educación superior es uno de los campos donde la participación política institucional es más activa, y la UNQ ha sabido trasladar a su entorno modos de construir circuitos de acción cognitivos que ponen en juego cuestiones subjetivas y de empoderamiento de la ciudadanía. En estas prácticas, lo que se replantea son las propias lógicas de enseñanza tradicional de las universidades, cómo se produce

y reproduce el conocimiento en clave de “violencia simbólica” (Bourdieu): ...para nosotros es fundamental la dimensión normativa de los DH, es una herramienta conceptual fundamental; pero es vital la dimensión de los DH en tanto campo de lucha encarnado en la vida de las personas del pueblo. En ese sentido nuestro trabajo de educación en DH está más apuntado a trabajar herramientas concretas con el pueblo que le permitan, conocida la dimensión normativa, hacer vigente plenamente ese derecho, que a difundir o enseñar sobre los DH. Nuestro trabajo está más orientado hacia trabajar concretamente en los territorios con las prácticas de vida de cada una de las comunidades, de cada una de los barrios, de las villas, de los asentamiento para transformar un espacio que tiene sus DH violados en un espacio que encarne la vigencia plena de esos derechos. (Carceglia, Daniel, Subsecretario de Educación, Inclusión y Territorio de la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNQ.

Otro de los principios y fines de la Universidad Nacional de Quilmes es “garantizar en todos los ámbitos la más amplia libertad de juicios y criterios y orientaciones filosóficas y científicas, promoviendo la reflexión crítica del conocimiento”. En este marco definido por la UNQ, se plantea profundizar a través de la educación universitaria, el análisis y debate que conduzca a identificar los puntos de cruce entre los saberes y los aspectos puntuales de DH involucrados en los procesos de formación y en cada una de las carreras. Al respecto, la carrera de Enfermería alcanza un grado de visibilización importante en esta línea:

El discurso hiper liberal, individualista, hace que en la coyuntura, en la práctica profesional, no puedan ver que una ley sobre la producción pública de medicamentos, por dar un ejemplo, tenga que ver con su propia práctica profesional. No lo pueden ver. Porque su interés es la práctica profesional, el “aquí”, la especialidad... Entonces no pueden ver que esta ley, que toma status público, tiene que ver con su propia práctica. Como que lo ven afuera. Entonces prefieren mantener un relato mítico en donde buscan en el pasado determinadas figuras que le dan tranquilidad. Considerar a Carrillo como un héroe nacional, a Matera, a Favaloro, los tranquiliza. Y vayamos ahí a buscar la guía en el pasado para hacer el futuro. Cero problematización, cero complejización. (Ramacciotti, Karina; docente investigadora de la carrera de Enfermería de la UNQ)

La colega describe situaciones pedagógicas que están atravesadas por construcciones simbólicas de las prácticas institucionales que no dan lugar a interpelar, críticamente, el rol social que ocupa un profesional de la salud en la actualidad. De ahí la importancia de que la universidad contraponga un modelo de interpretación antagónico a estas estructuras de poder:

...quizás si uno pensaría, asociamos esta idea de educación a la formación de grado, lo que me parece que sí es un fuerte interpelador para movilizar, para sensibilizar, para pensar cambios, para romper con las ideas más tradicionales de un rol de enfermería asociada a prácticas mecánicas. En ese

sentido sí. Pero me parece que cambios más profundos van asociados al trabajo cotidiano. Tampoco van desde el lugar de la ley, porque a veces los compañeros plantean esta ley que mejore las condiciones de trabajo, que las regule, más en temas de condiciones salariales, que me parece que obviamente generaría condiciones... Muchos autores plantean desde la perspectiva a la que adhiero, que es la Salud Colectiva, lo que plantean es fundamentalmente la importancia de la transformación del cotidiano. Si pensamos tal vez la idea de que la educación establezca lazos con los servicios, me parece que por ahí podría ser como un rol potencial. (Repetto, Roberto; docente investigador de la carrera de Enfermería de la UNQ)

Resulta pertinente, entonces, considerar la relación entre la Universidad y DH pero en la búsqueda y promoción de nuevas bases educativas que contribuyan a la formación de toda la comunidad. La universidad asume el “compromiso en educar en el respeto y la defensa de los DH, la confraternidad y la paz entre los pueblos” de modo que, necesariamente, debemos repensar íntegramente la educación, la investigación y la extensión desde el paradigma de los DH. En palabras de uno de nuestros referentes en derechos humanos:

Yo creo que la universidad ha dado enormes pasos en educación en DH hemos pasado de tener un área de DH, hace varios años en los noventa tener un Centro de DH (el Centro de DH “Emilio Mignone” del que yo mismo fui parte y fundador) a luego tener, además del Centro de DH, un Observatorio en DH que trabaja activamente también con distintas prácticas y con distintas comprensiones de los DH y de la EDH como es lógico suponer con distintas aproximaciones políticas: algunas más académicas, algunas más volcadas a los recorridos educativos a la formación docente o a la formación estudiantil y en nuestro caso más territoriales. Pero también la Universidad de Quilmes ha crecido en grupos, en proyectos que no tienen la institucionalidad de un Centro o de un Observatorio; pero que son proyectos que ya vienen sosteniéndose a lo largo de los años que trabajan dimensiones vitales de EDH, proyectos de trabajo sobre violencia de género, proyectos de resguardo a las situaciones de discapacidad, proyectos que trabajan con niños y niñas en situaciones vulnerables. (Carceglia, Daniel, Subsecretario de Educación, Inclusión y Territorio de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNQ).

Se trata de reconocer que los derechos forman parte de la misma función universitaria, su razón de ser por cuanto, la universidad, forma profesionales capaces de evaluar con responsabilidad y compromiso social, la forma y la oportunidad de aplicar la alta y tan exigida formación específica recibida.

### **Aportes de la UNQ para promover una cultura de EDH**

En lo que hace a la instalación normativa, el Estatuto de la UNQ ha incorporado a las tres funciones sustantivas (“clásicas”) desde donde se piensa la universidad, otras cuatro. La última que allí se expresa, tiene directa

relación con aquello que queremos abordar en este apartado: “...la formación de recursos humanos, el desarrollo tecnológico, la innovación productiva y la promoción de la cultura.”

Uno de nuestros autores de citado recurrente, ha expresado la relevancia que adquiere la función de “crear cultura” para una universidad:

La universidad, en particular, crea cultura, civilización. Es reserva de humanidad y de humanismo. Por esto, los derechos de las personas están en el corazón de su identidad y su ser. Los derechos humanos, pues, no son algo ajeno o añadido a la función universitaria, son la misma función universitaria. Estos derechos, entonces, han de penetrar y dar sentido a la educación superior y a cada una de las funciones sustantivas de la universidad. (Fernández David: 37)

Y a la pregunta ‘¿cómo construir esa cultura?’, debe apuntalarse el carácter político implícito en el proceso histórico para avanzar en la dirección proyectada:

Una cultura, necesariamente, está atravesada por heterogeneidad de clase, género y etnicidad. Por ello mismo, las configuraciones culturales son articulaciones conflictivas atravesadas por el poder. Para construir nuevos sentidos comunes o para lograr que sentidos subalternos devengan hegemónicos es necesario desplegar políticas institucionales sostenidas en el tiempo. (Grimson, 2012: 34)

En algunas de estas cuestiones está pensando Boaventura de Sousa Santos (2005) cuando postuló la “Globalización contrahegemónica de la universidad” a través de una reforma de la universidad pública compatible con un proyecto político nacional. En esta misma orientación, la interrelación entre Estado, sociedad civil y universidades de la República Federal del Brasil, fueron un extraordinario ejemplo de una voluntad política que logró plasmar la continuidad de políticas públicas en el tiempo. A partir del desarrollo de un Plan Nacional de EDH de 2006 (TAVARES: 490), se produjeron importantes efectos que potenciaron enormemente la vida universitaria bajo una perspectiva interdisciplinaria. Dos de sus principales propulsores, de fuerte compromiso y referencia en el campo universitario brasileiro, compartieron las conclusiones de esta trascendente experiencia:

una EDH precisa construir metodologías que consideren los principios de los derechos humanos, entre ellos, los principios de la igualdad y de la libertad, el que significa el profundo respeto a las diferentes culturas presentes, no sólo en el sistema educacional sino en una sociedad eminentemente plural y cosmopolita como la actual. Eso presupone la utilización de metodologías participativas, capaces de recorrer los múltiples lenguajes y privilegiar la relación entre los principios de los derechos humanos y su efectivización cotidiana en la práctica pedagógica. (Viola-Zenaide: 2012)

El actual contexto regional regresivo en materia de derechos –que está afectando muy particularmente el campo universitario– que se plantea a partir del año 2016, resta certezas sobre su devenir en relación a las continuidades antes puntualizadas. Sin embargo, a partir de un intercambio académico cada vez más incipiente desde el año 2010 a la fecha –y que involucra a nuestro propio CeDHEM–, muchas de sus enseñanzas nos han permitido desarrollar una propuesta institucional que ha sabido capitalizar esa experiencia con los sesgos propios de nuestras propias problemáticas y avatares. Trataremos de ilustrar este proceso en sus logros y potencialidades institucionales principalmente.

### **El énfasis en el perfil extensivo**

En la perspectiva de promover una cultura de DH y en diálogo directo con iniciativas como la mencionada precedentemente, cuando la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNQ abrió el concurso a postular Programas de Extensión, no dudamos en materializar muchos de nuestros supuestos e impulsar acciones en este sentido.

De este modo, el Programa “Derechos de todas y todos. Triple entramado: acceso, gestión del saber y prácticas de reconocimiento” se puso en marcha a partir del año 2011 con el objetivo de diseñar y llevar adelante actividades sensibles a fortalecer una “cultura de DH” cuyo impacto trascienda por igual en el ámbito universitario y en el plano local comunitario. Las acciones se orientaron en tres niveles de incidencia: aquellas que tenían que ver con el derecho a la educación, o aseguramiento del acceso a los espacios de los sistemas educativos; aquellas que tenían que ver con los DH en cuanto contenido de las currículas formales y no formales, y de patrimonios familiares o sociales; y, por último, la incidencia que tenían estas acciones en el efectivo respeto a los DH en las prácticas sociales, educativas y comunicacionales.

La propuesta fue modificándose a través del tiempo pero mantuvo su estructura original con ligeras modificaciones. Al día de hoy, el Programa está integrado por tres proyectos (“Comunicar-EDH”; “Levanta la Mano”; y “Universidad por la Identidad”) que tienen en su haber un recorrido importante en el área de extensión, y que han ido también involucrando a las funciones de docencia y de investigación. La iniciativa integra diferentes propuestas participativas, democráticas, con perspectiva de género, que involucran a los destinatarios principales: estudiantes de niveles superior y medio, graduados, docentes en ejercicio, miembros de organizaciones de la sociedad civil, de organismos públicos, medios de comunicación y organismos de derechos humanos, entre otros. Como complemento de este trabajo integral, se despliegan distintas estrategias metodológicas que alientan la postulación de sujetos

activos en la ciudadanía de pertenencia: adolescentes y jóvenes que participan de la realización de jornadas académicas y talleres sobre DH que involucran a militantes sociales y políticos que transfieren y comparten su experiencia de vida por la insensibilidad, la discriminación y la violencia; el entrenamiento en formas participativas-creativas de enseñanza y ejercicio de los DH; la conformación de equipos inter-generacionales que promueven la formación de recursos humanos; y, la formación en dinámicas grupales, juegos de rol y competencias comunicacionales que despiertan cierta sensibilidad en la instalación, denuncia y superación de las problemáticas sobre DH, especialmente, en los medios de comunicación (radiales, televisivos, gráficos, redes sociales) y el acceso a los mismos.

### **El tránsito hacia la institucionalización**

En paralelo a estas acciones, fuimos transitando un proceso de refundación del Centro de DH “Emilio Mignone” (Res. de aprobación N°167/13 del Consejo Superior) que recién pudo concretarse hacia el año 2013, bajo un nuevo encuadre institucional pero manteniendo sus antecedentes y trayectoria de trabajo, lo que ha permitido consolidar la institucionalización de problemáticas en torno a esta relación Universidad y DH que, desde su mismo origen, ha venido cobijando las funciones sustantivas de la universidad.

Este “nuevo tiempo” del CeDHEM, con su adecuación a las nuevas reglamentaciones formuladas por la UNQ estuvo en directa consonancia con los acuerdos y políticas que se consensuaron en el Consejo Interuniversitario Nacional y aprobaron en el documento del Bicentenario de la Revolución de Mayo, donde se remarca la definición de la “Educación Superior como un Derecho Humano y un bien público universal”, y, se considera en numerosos apartados la necesidad de no solo promover los DH sino, también, el respeto y la defensa de los mismos. Todo ello, a través de la formación de ciudadanos para un ejercicio responsable de su profesión para el bien común.

La posibilidad de institucionalizar muchas de nuestras prácticas extensivas llegaron entonces con el fortalecimiento de una estructura académica como la del CeDHEM, que tuvo entre sus fundamentos, un carácter abierto a la vinculación socio-comunitaria en la nueva reformulación institucional. Así lo expresaba el proyecto construido colectivamente:

...es este pilar de la definición de la universidad reformada el que pivotea entre la vida y el desarrollo “interno” de la universidad y sus producciones académicas y las comunidades concretas que en diversos territorios locales, regionales y especiales interactúan con la universidad para el logro de mejores conocimientos, mejores propuestas prácticas y mejores sistemas de vida y relación. Un Centro de DH que se define por la prioridad de su actividad de extensión es un espacio privilegiado para que esa difícil conjunción entre el

conocimiento y aceptación de sistemas de regulación dados y los problemas y necesidades concretas de personas y comunidades, es decir, es un espacio privilegiado para el desarrollo de lo que hoy constituye uno de los desafíos más importantes de los DH: hacer real, concreto, diversificado, claro, universal y particular, general e individual el clima, el discurso y la vigencia de esos derechos humanos. (Proyecto CEDHEM, 2013).

### **La cooperación internacional**

En el año 2004, a partir de las sugerencias de las Naciones Unidas en su “Decenio sobre Educación y DH”, el CeDHEM inició el proyecto I+D “Educación y DH. El caso de la universidad argentina”, dirigido por la profesora Luisa Ripa Alsina que investigó acerca del lugar que ocupan los DH en las distintas universidades nacionales del país. El resultado de ese estudio mostró que las universidades aprecian la enseñanza de DH pero, salvo las excepciones de las carreras de abogacía, los cursos que se le dedicaban eran muy pocos y casi siempre fuera de las currículas, en la forma de seminarios abiertos o cátedras libres. Esta situación se reiteraba en la mayoría de las currículas de los institutos de enseñanza superior no universitaria, conformando así un panorama problemático de ausencia de formación específica para los estudiantes en general y especialmente para aquellos que, como futuros docentes de nivel inicial y medio, deberían enseñar sobre DH.

La organización en nuestra universidad del I Coloquio Interamericano de Educación en DH (2006), permitió una numerosa participación de estudiosos de universidades del continente que coincidieron en el diagnóstico: la necesidad de multiplicar la enseñanza de DH y una mejor inserción de esos cursos. En 2008, el CeDHEM, en asociación con el Instituto de DH de la Universidad Nacional de La Plata y el Centro de DH de la Universidad Nacional de Lanús, organiza en La Plata el II Coloquio Interamericano de Educación en DH. La creciente participación e interés de docentes, investigadores, estudiantes del país y de la región latinoamericana alentaron a concretar, en 2010, con sede en la UNQ, el III Coloquio. A partir de allí, se plantearon sucesivas ediciones: 2012, se realizó la IV edición en Santiago de Chile y en asociación con el Instituto Nacional de DH de Chile; en 2013 en Goias, Brasil, tuvo lugar la V edición junto a la Universidad Federal de Goias; en 2015, la UNQ y la Universidad Nacional de Lanús coordinaron la última edición, efectuada en la sede de esta última. En esta se decidió en Asamblea de miembros de la Red, la realización de la VII edición en Montevideo (14 al 16 de Septiembre, Uruguay) en articulación con universidades de Montevideo y organizaciones nacionales e internacionales de DH representadas en este país).

Desde las líneas de investigación, la aprobación y puesta en marcha de un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología “Ética del

reconocimiento y DH en la práctica educativa”, se hizo hincapié en el estudio de nuevos interrogantes enmarcados en la práctica educativa de los DH, a partir del análisis de experiencias educativas que tuvieron su anclaje en diversas propuestas y actividades (cursos de posgrado, proyectos de capacitación para docentes en servicio y en formación, presentaciones en congresos, coloquios, talleres de lectura, entrevistas, asesoramiento pedagógicos, etc.) desarrolladas por los integrantes del equipo. Este proyecto de investigación estuvo enriquecido por el Proyecto de Cooperación Internacional “Redes” que promueve la Secretaría de Políticas Universitarias y que supo capitalizar los intercambios académicos nacidos de la construcción colectiva con otras instituciones nacionales e internacionales de educación formal e informal (universidades brasileras, chilenas, uruguayas, colombianas y argentinas, e instituciones locales -varios institutos de formación docente, escuelas medias, municipios y ONGs-). El pasaje al intercambio de cooperación nacional a internacional se fortaleció a partir de 2011, cuando se creó la Red Interamericana de Educación en DH (RIEDH); posteriormente, en 2013, bajo una nueva denominación más abarcativa se llamó “Red Latinoamericana de Educación en derechos humanos (RedLatEDH), cuya actualidad y vigencia se amplía progresivamente. Al punto que a partir de la última edición, la Asamblea determinó incorporar la región de Caribe: Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en DH (RedLaCEDH).

Las certezas que fuimos acumulando desde el campo de la investigación, fueron advirtiendo la necesidad de promover nuestro perfil extensivo a través de iniciativas que fortalecieran la formación de formadores en DH, especialmente, de los futuros docentes que constituyen un universo significativo en el campo profesional de los institutos superiores de formación docente del Conurbano sur de la Provincia de Buenos Aires.

Fruto de este trabajo colectivo, surgió el interés de investigadores y docentes de la Universidad de Málaga (España) que derivó en un convenio de cooperación entre la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) con la Universidad Nacional de Quilmes. Dicha cooperación dio lugar a la realización, en 2010, de la Primera Jornada de Proyectos de Extensión denominada “El Cuidado del Otro” (Manchini, 2016). Dado el éxito de aquella jornada de Intercambio Internacional, los días 15 y 16 de octubre de 2012, se concretaron las II Jornadas de Intercambio de Extensión Universitaria, denominado: “Comunidad y comunidades”. Las III Jornadas de Intercambio de Extensión Universitaria tuvieron por eje temático: “Extensión, docencia e investigación: nuestro desafío”, llevándose a cabo los días 20 y 21 de octubre de 2014. Finalmente, “Camino a la curricularización” fue el eje

temático que convocó a las IV Jornadas de Extensión Universitarias, el 2 de Noviembre de 2016 en el Auditorio de la UNQ.

Paralelamente, a estas prácticas académicas que involucraron, primordialmente, reflexionar y potenciar acciones de vinculación social que fueron abriendo nuevos intercambios con la comunidad y las “comunidades”, se fueron gestionando los tres proyectos de extensión que integran el Programa: “Derechos de todas y todos. Triple entramado...”: el Proyecto de Extensión “Levanta la mano”; el Proyecto de Extensión “Comunicar-EDH”; y el Proyecto de Extensión “Universidad por la Identidad”.

Esta acentuación en la extensión (término que también es objeto de debate y re-significación habitual), fue replanteándonos la necesidad de abordar la cuestión de los DH en perspectiva cotidiana para potenciar las propuestas académicas que se ponían en juego:

...esta acentuación político-jurídica tiene que tensarse con las nociones de “cultura” y “cultura de la paz” con las que se pretende que esos derechos estén presentes en la vida concreta, en la atmósfera relacional y en el trato interpersonal, en la circulación institucional y en los espacios públicos. (Ripa-Brardinelli: 156)

En tal sentido, se avanzó hacia una nueva propuesta institucional: el PUDEH, que desarrollaremos a continuación.

### **El PUDEH como desafío de estos tiempos**

La creación del “Programa Universidad y DH” (PUDeH), dependiente del Rectorado, fue aprobado (Res. del CS N°: 272/15) en Julio de 2015. En el texto que dio lugar a sus fundamentos, se planteó que la responsabilidad de la universidad es inherente a la formación en DH, debiendo alcanzar también a la comunidad en la que se encuentra inserta, de modo de potenciar las actividades de extensión dirigidas a ese objetivo. En su primer punto resolutivo (a), se señala: “Promover, mediante cursos, debates, seminarios, jornadas y cualquier otro tipo de actividades, la comprensión plena de los alcances de concebir a la formación en DH como parte intrínseca de la razón de ser de la Universidad.”

Esta iniciativa es producto de una maduración académica y colectiva que fortalece las políticas educativas al interior de la universidad pero que, sin lugar a dudas, toman como referencia obligada, la interacción entre Universidad y DH. Queda pendiente ahora promover la discusión a todos los espacios de la comunidad UNQ: contar con el apoyo de los diferentes claustros, con las distintas áreas de gestión universitaria, con los diferentes departamentos, con los centros de estudiantes y con que cada una de las carreras que integran la

oferta curricular para que den lugar a esta propuesta, y que, efectivamente, se materialicen acciones y podamos constatar progresos en este sentido.

### **Una tarea inconclusa**

...nosotros tendemos a profundizar la formación de ciudadanos críticos, eso es una historia de la universidad, eso está bueno. Pero yo creo que además, lo que nos falta y en lo que debemos hacer mucho hincapié, es en la generación de ciudadanos comprometidos con su ambiente, con su territorio, con sus ciudadanos, con su patria en definitiva ¿no? Y eso, me parece que es una tarea todavía inconclusa de la universidad, pero bueno hay que ver de qué manera llegamos a eso. (Lozano, Mario; Ex Rector de la UNQ en el período: 2012-2016).

El desafío que tenemos, entonces, es el de continuar impulsando un debate que, en condiciones de igualdad, coloque como tema central los proyectos político-sociales en disputa, desde una perspectiva cultural. Es decir, la democratización del espacio público, condición fundamental para garantizar una relación equilibrada entre los derechos de hombres y mujeres y su posibilidad de expresarlos, ejercerlos, comunicarlos, vivirlos.

Además de su obligación de involucrarse en la crítica de los medios y de sus mensajes, además de su obligación de involucrarse también en la tarea de formar a sus estudiantes y de ayudar a formar a los miembros de la comunidad en la que desarrolla su tarea, a los integrantes de las organizaciones sociales de su territorio o al público en general, en las competencias técnicas y en las habilidades necesarias para poder ejercer más plenamente el derecho a comunicar que los asiste, la Universidad tiene también una tercera obligación, que es la de participar, no ya como intérprete ni como guía, no ya como crítica ni como formadora, sino como protagonista, ella misma, de los procesos de comunicación masiva, en la gran conversación colectiva que a través de esos medios se desarrolla en la sociedad. (Rinesi: 138).

La apelación de Rinesi retoma, esencialmente, la postulación antes mencionada de una “Globalización contra hegemónica de la universidad” (Santos, 2005). Esto es, centralmente, un problema de lucha simbólica. ¿Por qué? Porque la realización de los DH como valor cotidiano, implica la posibilidad de que todas y todos, puedan pronunciarse con certeza sobre su lugar en el mundo y ello sólo es posible cuando la sociedad abre el juego para las diferentes formas de interpretar y colocarse en el mundo, sin que ello suponga una amenaza para nadie. Lo que se juega en este debate, entonces, es la lucha por la legitimación de la palabra propia en el contexto de las múltiples voces. En sentido transitivo, se juega la lucha por la construcción de una cultura de DH, desde las diversidades que componen el paisaje del campo educativo, particularmente, el ámbito de la educación superior.

## **Bibliografía**

- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1998): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Fontamara, México D. F.
- Brardinelli, Rodolfo y Ripa, Luisa (2014): La era de los DH: realidades, tensiones y universidad (en colaboración) en M. Lozano y J. Flores (comp) Democracia y sociedad en la Argentina contemporánea. Reflexiones sobre tres décadas. Editado por la UNQ, CABA.
- Fernández David, S. J. (2003): Los DH en las funciones sustantivas de la Universidad en La educación superior en DH en América Latina y el Caribe. Editado por UNESCO, México.
- Grimson, Alejandro. Las universidades públicas y la construcción de una cultura de los derechos humanos en Secretaría de derechos humanos del Ministerio de Justicia y derechos humanos (coords.) Derechos humanos y universidades. Ideas para debatir, Buenos Aires, derechos humanos, 2012.
- Krotsch, Pedro (2001): Educación superior y reformas comparadas. Editado por la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Manchini, Néstor David (2016): Comunidad y comunidades. II Jornadas de intercambio de Extensión Universitaria. Edición digital de la Universidad Nacional de Quilmes; Bernal.
- Penhos, M.; Manchini, N.; Suárez, O. (2014): La educación en DH del nivel superior. Apuntes del presente. Revista de ciencias sociales, segunda época. Núm 25, otoño de 2014; pp. 163-178.
- Penhos, Matías (2014): Los Modelos de Naciones Unidas: estrategias para romper el muro del no-reconocimiento. Editorial Tiempo Sur; Quilmes.
- Rinesi, Eduardo (2015): Filosofía (y) política de la universidad. Editado por el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) y la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Los Polvorines (Pcia. de Buenos Aires).
- Ripa, Luisa (2009): DH y educación: triple entramado y sus ataduras en Naya, L. M. y Dávila, P. (coord) El derecho a la educación en un mundo globalizado. Actas del X Congreso Internacional de Educación Comparada, Donostia, San Sebastián, Ediciones de Espacio Universitario/EREIN, Tomo II, 61-71 ISBN: 84-9746-334-X.
- Ripa, Luisa (2011): El cuidado del otro. Prácticas sociales y voluntariado. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes; Bernal.
- Rodino, Ana María (2003): Visión y propuestas para la región en La Educación Superior en DH en América Latina y el Caribe. Editado por UNESCO, México.

- Salvioli, Fabián (2009): La universidad y la educación en el siglo XXI. Los DH como pilares de la nueva Reforma Universitaria. Editado por el Instituto Interamericano de DH; San José de Costa Rica.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014): Derechos humanos, democracia y desarrollo. Editado por Colección Dejusticia, Bogotá.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005): La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Editorial Miño y Dávila SRL, Bs. As.
- Tavares, Celma (2007): Educar em diréitos humanos, o desafio de formacao dos educadores numa perspectiva interdisciplinar em UFPB (ed.), Educacao em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Ed. Universitária Joao Pessoa, Paraíba.
- Viola, Solon Eduardo y Zenaide, María de Nazaré Tavares (2012): Plan Nacional de Educación en derechos humanos. La experiencia brasilera en Perceval, María Cristina (Coord.) Derechos humanos y universidades. Ideas para debatir. Editado por el Ministerio de Justicia y derechos humanos. Secretaría de derechos humanos.
- Zambrano, Carlos V. y Diez, Ricardo (2011): Prácticas de ayuda. Estudios antropológicos, filosóficos y políticos acerca de la opitulación. Editorial Miño y Avila, Bs. As.

# **La articulación de docencia-investigación-extensión en la educación jurídica crítica de los derechos humanos.**

Documento presentado al VI Coloquio Latinoamericano en derechos humanos.

Alejandro Medici

Palabras clave: educación jurídica-educación en derechos-articulación I-D-E.

## **Resumen**

En el presente trabajo se pretende reflexionar sobre la articulación entre las actividades de docencia-investigación-extensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico universitaria de los derechos humanos, entendida como contenido al mismo tiempo específico, transversal a toda la currícula, teórico-práctica y crítica en cuanto a los contenidos y a las modalidades de enseñanza.

Se esboza una propuesta general de estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico universitario dando centralidad a la EDH. La propuesta se basa la experiencia de articulación entre las secretarías de extensión y de investigación en la facultad de ciencias jurídicas y sociales de la UNLP por medio de los seminarios teórico prácticos de EDH, a través de la realización del Programa de Prácticas Jurídicas en la Comunidad, la actual a partir del proyecto orientado a la investigación regional POIRE, sobre EDH en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNLPam y del Observatorio de derechos humanos de la misma. Es pensando en estas dos experiencias, una pasada y otra en pleno desarrollo que se inscriben estas reflexiones sobre la articulación I,D,E en marcos de práctica e intervención institucional concretos.

## **Diagnóstico crítico: educación jurídica y EDH desde la mirada de la crítica jurídica y la pedagogía crítica**

En lo que sigue, esbozamos un diagnóstico acerca de la educación jurídica y dentro de ella, de la EDH, que abreva en las corrientes de crítica jurídica y de pedagogía crítica que consideramos centrales para mejorar las prácticas de EDH en las academias de derecho.

A la hora de analizar críticamente la educación jurídica formal, existiría un potencial campo de convergencia entre la pedagogía crítica, entre otros, en el aspecto resaltado por Henry Giroux: “La pedagogía, en su sentido más crítico, ilumina la relación entre conocimiento, autoridad y poder. Llama la

atención sobre cuestiones concernientes a quién tiene el control sobre las condiciones para la producción del conocimiento” (Giroux, 1996, pg. 56)

El modelo educativo de las facultades de derecho no puede desvincularse de los modelos de universidad ni de los contextos históricos, pero en general puede decirse que, en los campos jurídicos latinoamericanos, existe una forma de autonomía de las instituciones de educación jurídica en el sentido de tener una cierta inercia resistente a los cambios exigidos históricamente por diversos contextos sociales. Los estados de América Latina en su proceso de construcción han estado condicionados por variables macro estructurales que Boaventura de Souza Santos sintetiza en tres grandes aspectos (Souza Santos, 2002, 69) que resulta necesario tomar en cuenta a la hora de analizar las prácticas jurídicas:

- a). Desde el punto de vista histórico material y el largo plazo la posición de nuestros estados en el sistema mundial capitalista, se ubican en la periferia o semiperiferia (Wallerstein, 2006,26).
- b) La ruta de entrada en la modernidad, diversa de la de otras regiones del mundo. Podría decirse que la modernidad en América Latina va acompañada por el rostro oscuro de la colonialidad. (Mignolo, 2003, 19), impactando esto en las características del campo jurídico (adapta pasivamente instituciones estadounidenses y europeas) y postcolonial que se superpone a la complejidad y formas plurales de normatividad social de las respectivas sociedades.
- c) La cultura jurídica dominante de origen europeo continental con influencias del constitucionalismo de los Estados Unidos.

A su vez, esta configuración socio -histórica le ha dado a los campos jurídicos en nuestro subcontinente una textura particular con las siguientes características:

1. El pluralismo jurídico, la coexistencia de múltiples sistemas normativos junto al derecho estatal.
2. La ineficacia instrumental del derecho estatal que además es variable y selectiva en función de las jerarquías y divisiones sociales. Así por ejemplo, el derecho penal es selectivo de los delitos cometidos por los sectores populares pero altamente ineficaz a la hora de punir ilícitos económicos de gran cuantía vinculados a la malversación de fondos públicos, la corrupción, los delitos de cuello blanco de las corporaciones económicas y sus agentes o de responsabilizar a la clase política. También los sistemas fiscales son altamente ineficaces a la hora de imponer tributos a las grandes rentas y operaciones especulativas y se descargan sobre el consumo de bienes y servicios.
3. El autoritarismo. Uso frecuente de la coacción estatal selectiva como ratio última del orden jurídico.

Tampoco puede desvincularse esta reflexión de la función social normativa: es decir el carácter social del derecho y de todo derecho y su relación con el poder ya que ello incidirá en la diferencia entre una educación jurídica reproductiva y una educación jurídica crítica y problematizadora. El derecho es una forma de normatividad social que se diferencia de otras formas normativas por desarrollar unos órganos especializados de sanción y por dirigirse en principio a las manifestaciones externas de la conducta, es decir, aquellas que tienen consecuencias en la vida de relación intersubjetiva.

Desde este punto de vista, la mirada jurídica descubre una trama que recubre infinidad de conductas cotidianas ya que el derecho configura un juego de lenguaje en el sentido de Wittgenstein (un conjunto de prácticas discursivas que involucran la materialidad de acciones, rituales que se dan en la vida intersubjetiva y que incluso son internalizadas de forma más o menos acrítica por los agentes aunque no sean juristas ni profesionales del derecho). (Wittgenstein, 2008, 25 y ss.)

Pero además estos juegos de lenguaje que configuran las prácticas jurídicas tienen la peculiaridad de imputar consecuencias o efectos a esas palabras, relaciones y acciones. Es decir, el discurso jurídico produce estados de cosas, realidades, tiene efectos performativos.

Así como el saber pedagógico distingue la educación formalizada y sistematizada de la formación en general o socialización que se da como función propia de la totalidad del ambiente social (Gimeno Sacristán, 1992, 17) podría decirse que hay una experiencia jurídica cotidiana generalmente opaca e inconsciente, por la que todos somos actores de las prácticas jurídicas y en alguna medida formados en ellas.

Existiría un nivel de la experiencia jurídica incorporada al sentido común de los individuos o grupos sociales, entendido en el sentido de Gramsci como la visión acrítica del mundo que los hombres recogen en los variados ambientes materiales y morales en que reproducen su vida, que incluye nociones filosóficas popularizadas, folklore, tradiciones y orientaciones normativas implícitas internalizadas, donde el derecho cumple también una función formativa genérica. (Gramsci, 1987, 367- 399)

En definitiva, todas las personas tienen un grado de formación sobre el derecho: al ser éste un discurso normativo con efectos performativos que recubre los actos más cotidianos en sociedades fuertemente juridificadas.

Esa experiencia y formación jurídica difusa se distingue de la formación profesional especializada y diferenciada en el discurso jurídico que tiende a producir a los juristas como un grupo profesional entrenado en la creación y aplicación de ese discurso y en la imputación de sus efectos.

En los campos jurídicos latinoamericanos existen obstáculos de hecho económicos, sociales y culturales que abisman aún más esta brecha y dificultan la participación de los sujetos de derechos humanos de forma más activa y consciente en las prácticas o la experiencia jurídica, tanto a nivel cotidiano micro como en las cuestiones macro que involucran alternativas de políticas del derecho. Existen numerosos grupos sociales que, siendo formalmente iguales en derecho, sufren sin embargo las condiciones de una fáctica sub ciudadanía. Las características y el modelo de profesional generado por la educación jurídica formal tienden a reproducir esta brecha.

La educación jurídica formal ha abstraído, sistematizado y tecnificado ese saber y esta operación no es neutral ni objetiva sino que tiene siempre una relación con el contexto histórico social. Esto conlleva una distribución asimétrica del poder en el cumplimiento de la función social normativa que normalmente es naturalizada por la educación jurídica tradicional y problematizada por las posiciones jurídicas críticas. (Entelman, 2006,209).

En general puede decirse que la enseñanza jurídica se centra en la formación profesional de abogados de mercado o de estado con una metodología apegada a la sacralidad de los textos jurídicos legales y judiciales, que nos trae reminiscencias escolásticas; el culto de la autoridad de los grandes tratadistas y la tendencia a reproducir como modelo de referencia profesional y de autoridad a los ámbitos externos de instituciones judiciales, colegios profesionales, y las convenciones al uso en el ejercicio de la profesión.

Las reflexiones de Paulo Freire, acerca de la educación en su modalidad bancaria, parecen sumamente pertinentes a la hora de esbozar las características que generalmente tiene la educación jurídica, desarrollada por abogados, abogadas, jueces, juezas etc., que usualmente carecen en nuestro país de formación docente, realizada desde la referencia a la textualidad de la norma jurídica y exigiendo de parte del estudiante, la realización de ejercicios memorísticos: “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 2002, 78).

La educación jurídica se presenta así como el entrenamiento en un discurso competente especializado y cuyos juegos de lenguaje conforman un conjunto altamente burocratizado, ritualizado y opaco para la población leiga, un saber presuntuoso de sus características técnicas y objetivas muchas veces presentadas en forma descontextualizada y ahistórica.

Incluso aunque el desarrollo de nuevas ramas de estudios jurídicos vinculadas a la noción de interés público y /o dignidad humana (derecho ambiental, derechos de usuarios y consumidores de servicios públicos, derechos humanos en general) son incluidas en el currículo oficial, permanece un sesgo que

acentúa la importancia de la enseñanza dogmática de las materias codificadas de derecho privado y el currículo oculto (los modelos de autoridad pedagógica y referencia profesional, los rituales de examen y evaluación en general), constituyen una preparación para la jerarquía, y agregamos nosotros, para la defensa acrítica de los intereses sociales que tienen capacidad económica y competencia cultural para demandar y proveerse de servicios jurídicos y acceder a la tutela legal.

Como lo explicaba Joaquín Herrera Flores, la “ciencia jurídica” y la sociedad son vistos desde una perspectiva técnica y formal. Lejos de ser avalorativa, esta mirada lleva implícitos valores como los de la utilidad, la eficiencia y el orden, como pautas imprescindibles del éxito económico y social. De ahí a postular una sociedad basada en los pilares de la centralización, la especialización y la jerarquía hay un solo paso. Estos valores son inseparables “...de un modo de existencia humana en que la maquinación de los medios es principalmente y sobre todo la manipulación de los seres humanos para que encajen en patrones de conducta obediente, y es apelando a su eficacia como el gerente reclama su autoridad dentro de un estilo manipulador” (Herrera Flores, 1995, 214).

Todas estas funciones se vehiculan a través del ritualismo, como dice Capella “la conservación de la parafernalia de los tribunales, de su escenografía y atrezzo-minuciosamente regulados- responde a la finalidad de presentar a los magistrados por encima de la sociedad civil y diferentes de sus miembros” (Capella, 2001, 155) Escenografía y ritualismo que se aprenden e internalizan en las facultades de derecho a través del modelo de referencia que suponen los propios docentes, desde sus usos y vestimentas, en los tribunales examinadores: verdaderos rituales de paso que van formando a los estudiantes en el formalismo de los papeles que deberán desempeñar en el ejercicio de la profesión y constituyen un currículo implícito para internalizar, y desarrollar los esquemas cognitivos necesarios para participar en el futuro en las relaciones de autoridad, incorporando la importancia de las apariencias externas que distinguen a los abogados del resto de la sociedad. Como sostiene Duncan Kennedy, la educación legal es una “preparación para la jerarquía” (Kennedy, 2009, 549)

Esta continuidad de los códigos simbólicos, rituales y apariencias externas que se da entre las facultades de derecho y los tribunales y otros ámbitos del campo jurídico, tiene que ver también con el bajo nivel de profesionalización de la educación jurídica en América Latina, y en Argentina, donde la mayoría de los docentes tienen como actividad principal la profesión o son funcionarios judiciales o jueces, siendo la actividad educativa un mero complemento que refuerza sobre todo su prestigio social y capital simbólico.

Para estudiar estos mecanismos de reproducción del campo jurídico, el ámbito de investigación más adecuado es el de la enseñanza de las ramas codificadas del derecho, ya que constituyen el núcleo de la formación de las profesiones jurídicas, tanto en términos cuantitativos (tiempo concedido a estas materias en la formación) como cualitativos (peso simbólico que tienen estas materias en la formación).

El ideal pedagógico de la formación jurídica ilustrada a partir de la centralidad de la codificación (teniendo como modelo fundante el proceso iniciado a partir de la codificación civil francesa), sigue siendo dominante en las facultades de derecho latinoamericanas. La importancia asignada al estudio del derecho privado codificado produce un “efecto de naturalización”, de identificación de las categorías fundamentales del derecho con las categorías del derecho civil decimonónico.

El “método de enseñanza” tiende a reproducir los cánones del formalismo jurídico europeo:

- Se concede importancia central a la memorización del contenido de las normas, trasuntando un juicio implícito acerca de la legitimidad y el carácter racional de los contenidos de la legislación. Existe una pervivencia del modelo “bancario” en términos de Paulo Freire.
- Se asigna particular importancia a la enseñanza de las teorías generales formalizadas de cada rama o institución jurídica.
- El estudio de la jurisprudencia o derecho judicial tiene un lugar secundario, destinado a completar dudas o puntos oscuros que pueden desprenderse de la exposición del sistema o las teorías generales.
- El espacio pedagógico concedido a las materias que propicien una reflexión sobre el carácter político ideológico de las prácticas jurídicas, o sobre las diferencias entre el derecho de los libros y el derecho “en acción”, es relegado a una función absolutamente secundaria y complementaria, de cultura general, en la formación jurídica.
- Como consecuencia del efecto concurrente de la epistemología positivista y el énfasis pedagógico en el formalismo, la discusión interdisciplinaria tiene un lugar marginal en la enseñanza del derecho (Courtis, 2003, pgs. 76/77).

Sin embargo, cada vez más esta formación profesional no se adecua a las necesidades sociales externas que son planteadas a los profesionales del derecho, existe saturación de profesionales que pretenden ser juristas de mercado, a través del ejercicio profesional como “arte liberal” o subsidiariamente, como funcionarios de la administración estatal o del poder judicial. Sumado esto a la no visualización de la enseñanza e investigación jurídicas como actividades propias de la formación y ejercicio profesional, sino como complementos

secundarios o actividades residuales, se produce una verdadera devaluación del abogado que afecta especialmente a las generaciones recientemente graduadas, pero que es general.

Los problemas sociales, culturales y ambientales vinculados a sociedades complejas, que cada vez se dejan recortar menos por la dicotomía tradicional entre lo público-privado y estado –sociedad civil, demandan profesionales de formación distinta, que en general no son educados ni provistos por las facultades de derecho. Al mismo tiempo, lo que se mueve afuera de la universidad entra en las aulas a través del reclutamiento masivo de estudiantes, los que van descubriendo con mayor o menor dificultad que únicamente algunos de ellos desembocarán en los ansiados papeles tradicionales de abogados, escribanos, funcionarios judiciales o jueces.

Pero los educadores tienen en este interés o problema de inserción socioprofesional de los estudiantes un “punto ciego”, normalmente se niegan a discutir la educación jurídica desde la conformación del mercado de trabajo y el derecho al trabajo de los abogados por venir. Cabe decir que los estudiantes en la mayoría de los casos tampoco lo hacen, reproduciendo en su paso por la facultad y aún en su participación en órganos estudiantiles y de cogobierno académico, los modelos de referencia institucionales y profesionales, hasta que el choque con la realidad es inevitable.

Por otro lado, se proponen falsas soluciones que hacen a debates no saldados, pese a que a nivel constitucional y legal, en el caso de nuestro país, el acceso a la educación superior es un derecho: O bien se busca restringir el ingreso acentuando la selectividad fáctica del contexto social a través de cursos selectivos, o bien se produce la negativa a considerar seriamente salidas profesionales distintas a las típicas.

A lo sumo como producto secundario y desjerarquizado: se admiten la función pública, la enseñanza y la investigación pero como salidas subsidiarias e inferiores a la luz de los modelos profesionales dominantes. (Barcellona y Cotturri, 1976, 38 y 39).

Pero hasta aquí, más que hacer algún aporte a una pedagogía jurídica crítica, en realidad estamos confinados en los límites de una teoría crítico-reproductivista de la educación jurídica (Saviani, 1983, pg.15 yss.) que no proyecta una praxis transformadora ni esperanza en lo “todavía no”, en lo que puede llegar a ser (Freire, 2002, pgs. 24,25.)

### **Educación universitaria y articulación de docencia, investigación y extensión**

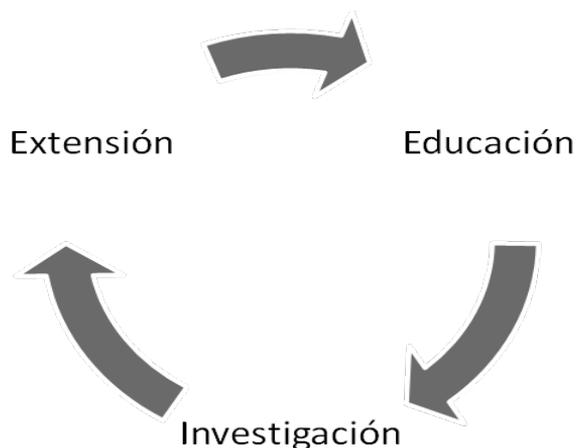
En la continuidad del sistema escolar, la educación superior formada por el ciclo universitario y postuniversitario puede ser analizada a partir de estas

categorías de complejidad dialéctica que hacen a la totalidad de la función social educativa.

La universidad por una parte institucionaliza la cultura superior, y por otra parte provee una formación especializada en profesiones, es decir, profesionaliza. Nuevamente si bien estas funciones las realiza a partir de una potencial autonomía y distancia no pueden entenderse sino en el contexto societal y epocal que nos hablan de una cierta articulación entre estructuras y contextos económicos sociales y políticos y modelos universitarios de institucionalización y formación profesional. Pero de nuevo puede también entenderse el potencial crítico de esta función si se piensa en la universidad como servicio público y como construcción de un saber problematizante donde lo definitorio sea la búsqueda y el cuestionamiento antes que las conclusiones últimas de las ciencias. (Nassif, 1984, 313)

Es decir, además de la acumulación y preservación de la cultura superior y de la formación de profesionales especializados existe una función formativa general que conecta con un saber crítico y problematizador, la noción de servicio público y la discusión y aporte a proyectos sociales emancipadores. Entre estos extremos se juega la dialéctica de la educación en la peculiar textura del espacio universitario. Sobre todo en la formación de intelectuales que puedan aportar a proyectos de transformación social más allá de su idoneidad técnica profesional.

Dicha formación universitaria crítica, problematizadora y como servicio público se concreta si se consigue generar un continuo “bucle recursivo”, es decir una relación de recursividad organizacional (Edgar Morin, Introducción al pensamiento complejo, 106/107) entre la educación, la investigación y la extensión de forma tal que estas actividades se alimenten mutuamente. La investigación sirve para abrir y generar nuevos problemas y soluciones, la extensión para socializar y aplicar conocimiento y cultura, que a su vez se transfiera a la formación y competencias profesionales en estrecho contacto con la realidad social; finalmente, que el desarrollo y experiencia de ambas se transfieran a los contenidos de una educación profesional. No basta entonces con enunciar y practicar las misiones de la universidad de forma agregativa y yuxtapuesta: educación+investigación+extensión, sino buscar un circuito recursivo que abone el carácter formativo, crítico y problematizador, por el que la educación universitaria se transforma en un verdadero servicio público y articula potencialmente con proyectos sociales emancipadores:



Desde lo experiencial como docentes investigadores y extensionistas en facultades de derecho (UNLP, UNLPam) y concretando esta reflexión sobre las funciones universitarias (D.I.E) en la educación jurídica, creemos que más allá de reconocer todo lo positivo que supone la jerarquización al mismo nivel de las otras dos funciones a través de programas de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y de las propias universidades públicas, en general, se siguen concibiendo a la extensión universitaria en las facultades de derecho como vínculo con el contexto social generalmente unidireccional (institución-sociedad) de forma desconectada de su necesaria articulación con la investigación y de la transferencia a través del ejercicio de la docencia.

En el mejor de los casos, se piensa la función extensionista en el campo del derecho como un ámbito para expandir las prácticas de adaptación profesional dentro de las exigencias de las reformas curriculares de los planes de estudios, y se vincula esta exigencia a la EDH. Desde el punto de la investigación, se piensa desde resabios activos de la metodología positivista que se descubren más o menos explícitamente, hurgando en los proyectos de investigación, o desde distintas hermenéuticas del discurso jurídico en sus diversas variantes que se vinculan con la comprensión del producto textual (normas, sentencias, etc.) pero no se articulan en forma activa con los procesos sociales que son su proceso de producción, manteniendo rígidos dualismos entre sujeto investigador/objeto de investigación, teoría y práctica, investigación jurídica y praxis jurídica. Dados estos parámetros es lógico que en el mejor de los casos la docencia transfiera la experiencia personal de los docentes, sin buscar intencionalmente la vinculación de los contenidos de investigación y las experiencias de extensión con la transferencia docente como metodología conciente, buscada en tanto objetivo valioso y que debe ser sistematizada

dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los derechos humanos en la educación jurídica. Un enfoque diverso y de fuertes afinidades electivas con la centralidad de los derechos humanos en un proceso de educación jurídica crítica, y con una práctica pedagógica acorde, sería la introducción de las metodologías de investigación acción participativa, cuestión que en este texto por problemas de espacio sólo podemos mencionar.

### **Experiencias**

En lo que sigue, y habiendo encuadrado el tema, nos interesa compartir las experiencias que motivan este trabajo. La primera fue desarrollada a través de nuestra responsabilidad a cargo de la secretaría de extensión universitaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en el bienio 2005/2007, por intermedio del programa denominado de “Prácticas jurídicas en la comunidad”, en el mismo se articularon durante un breve período de tiempo las funciones de extensión, investigación y docencia universitarias.

El programa tenía como objetivo formar a los futuros abogados en problemáticas jurídicas relevantes sociales, ambientales, de derechos de incidencia colectiva y de derechos humanos en un sentido amplio, contribuyendo a acentuar el perfil social del graduado.

Para cumplir con ese fin se suscribieron convenios con entidades sin fines de lucro y organizaciones no gubernamentales dedicadas a esas problemáticas. El listado de las entidades con las que se realizaron convenios:

- Federación de Instituciones y Entidades Deportivas y Culturales de La Plata.
- Federación de Bibliotecas Populares de la Provincia de Buenos Aires.
- Asamblea Permanente de los derechos humanos (A.P.D.H.)
- Fundación Biosfera
- Asociación de Defensa de los Derechos de Usuarios y Consumidores (DEUCO)
- Observatorio Para las Minorías
- Observatorio Social de la Provincia de Buenos Aires.

En este marco se implementaron cursos y prácticas tutorizados y se otorgaron 20 becas de extensión universitaria de \$200 mensuales para realizar prácticas jurídicas en algunas de las entidades con las cuales se han firmado convenios, cuyas actividades se organizaron en conjunto con dichas organizaciones y entidades. Durante el período de realización del programa la facultad se vinculó con la Comunidad a través de políticas de extensión, que al mismo tiempo de prestar un servicio a la sociedad, permite mejorar la formación práctica de nuestros estudiantes y graduados.

En el marco del Programa de Prácticas Jurídicas en la Comunidad y de los convenios a esos efectos firmadas con las organizaciones mencionadas, se han desarrollado, solamente durante el 2005 aproximadamente 80 prácticas jurídicas, de ellas 20 correspondientes a estudiantes seleccionados por medio del programa de becas.

Las mismas se dieron en el marco de los cursos teórico-prácticos que coorganiza la Secretaría de Extensión con las siguientes asociaciones y entidades locales: Fundación Biosfera, APDH La Plata, Observatorio para las Minorías, Asociación DEUCO, Observatorio Social de La Provincia de Buenos Aires. Estos cursos teórico prácticos actuaron como instancia formativa de las y los estudiantes que participaban, por resultar becados o por elección propia, del programa. Fueron dictados por abogados que trabajan en dichas organizaciones, bajo la coordinación de docentes de la facultad especializados en los temas vinculados a la esfera de actuación de las organizaciones, y por tanto, a los contenidos de los cursos.

Además de formar a los próximos graduados en aspectos sociales relacionados con los derechos humanos en el ejercicio de la profesión jurídica, el resultado de los prácticas, debía volcarse como un trabajo de investigación que el estudiante podía validar al ser reconocido como seminario de grado. El seminario de grado es una actividad formativa obligatoria en el plan de estudios de la carrera de derecho de la UNLP que se supone debe cumplir con la función de formar en metodología de la investigación aplicada a un problema jurídico a los futuros graduados. Lamentablemente con el tiempo, la práctica ha deformado el sentido del mismo cumpliendo meramente la función de ser, frecuentemente, un trabajo monográfico dirigido por un docente. Es decir, como instancia formativa para desarrollar investigación jurídica aplicada tiene deficiencias bastante acusadas.

En el caso del Programa, se buscó lograr la articulación E, I, D poniendo como condición para el otorgamiento de las becas y promoviendo que los estudiantes tuvieran la opción de realizar simultáneamente su seminario de grado en esta modalidad, volcando en el formato de un trabajo de investigación vinculado a un tema que refleje su experiencia de colaboración y las actividades prácticas realizadas en las entidades o asociaciones participantes. Para ello se obtuvo la colaboración de la secretaría de investigación, que incluyó el programa con sus actividades formativas áulicas y prácticas, más su resultado en la forma de informe de investigación como homologable al seminario de grado.

Lamentablemente en 2007 el programa fue discontinuado. Estaba prevista una formación metodológica común que cimentara la articulación docencia, investigación, extensión buscada a través de la investigación acción

participativa (IAP) aplicada al campo jurídico. La metodología IAP al romper los dualismos tajantes entre sujeto/objeto, teoría/práctica, e investigación/acción resulta, a nuestro juicio, la más adecuada desde el punto de vista de la formación para y la promoción de la articulación recursiva entre docencia, investigación y extensión universitarias, máxime si hablamos de aspectos sociales del ejercicio de la abogacía necesariamente vinculada a los derechos humanos en su interdependencia e indivisibilidad como una perspectiva transversal que debiera atravesar todos los aspectos de la formación jurídica.

Como balance de esta breve experiencia, que fue posible en un contexto donde se estaban empezando a remontar, pero todavía se sufrían restricciones presupuestarias en el ámbito de la extensión universitaria. En el período inmediatamente posterior la promoción y la financiación de proyectos de extensión universitaria se incrementaron significativamente.

Por otro lado, la mayor dificultad estuvo dada en la tarea de generar un consenso institucional acerca de la necesidad de articular la extensión con un canal de doble vía, no unidireccional de asistencia de la facultad a la sociedad, sino asumiendo los saberes prácticos en la defensa específica de aspectos sociales de la abogacía vinculado a las organizaciones que participaron por medio de los convenios. Otro tanto puede decirse de la articulación a ese fin de las actividades investigativas de los estudiantes (fuertemente devaluadas entonces como tales), vinculadas a la obligación de acreditar el seminario de grado, a partir de los insumos de la extensión universitaria en las organizaciones sociales.

Los esfuerzos presupuestarios y de generación de consenso institucional, no obstante, no lograron consolidar en una política perdurable, a nuestro juicio debido a que se insertaron en una iniciativa que no fue asumida como política de la facultad más allá del esfuerzo en tal sentido de la secretaría de extensión y de la gestión a cargo del gobierno de la facultad en ese entonces. Creo el factor más importante para ese resultado, que a priori puede parecer decepcionante, es que la iniciativa y la experiencia no ha sido pensada en el marco de los necesarios cambios curriculares que debía tener la carrera de derecho<sup>1</sup>.

Pero por el lado positivo, creo que se generan insumos importantes a la hora de pensar cómo articular docencia, investigación y extensión en la EDH y de cara a la reforma de los planes de estudios en esa dirección. Por lo pronto, tuvimos ocasión de aprovechar esa experiencia en la discusión que se diera

---

1 Cabe mencionar que desde entonces la facultad de ciencias jurídicas y sociales de la UNLP ha desarrollado significativos avances en el área de extensión universitaria, así como se ha aprobado por el consejo académico la reforma del plan de estudios con una importante ampliación y diversificación de las modalidades de enseñanza práctica. Resta estudiar el impacto de estas modificaciones en la articulación de docencia, investigación, extensión vinculadas a la EDH, entendida como contenido transversal en la educación jurídica.

en el consejo directivo de la facultad de ciencias económicas y jurídicas de la UNLPam en ocasión de crear y reglar el funcionamiento del Observatorio de derechos humanos (ODH) de la misma.

Dependiente de la Secretaría de Extensión universitaria de la facultad, el ODH tiene como finalidad monitorear los procesos de adaptación legislativa de los tratados de derechos humanos en la Provincia de La Pampa, contribuir en la formulación e implementación de políticas públicas más eficaces sobre derechos humanos y evaluar las prácticas sociales en la materia. Su potencialidad no estriba solamente en la generación y sistematización de información que pueda ser usada para evaluar las violaciones de derechos humanos en distintos ámbitos, así como de las políticas públicas dirigidas a promoverlos y protegerlos, sino también en la articulación con la sociedad civil y las distintas instancias estatales, constituyéndose en un espacio de articulación y producción de insumos para las actividades de extensión, de investigación y de docencia. Ello quedó plasmado en la metodología de trabajo acordada y plasmada en el art. 8 de su reglamento de funcionamiento. Allí se establece que el ODH “desarrollará sus tareas en base a una metodología que articule las experiencias y esfuerzos de los miembros de la comunidad universitaria en docencia, investigación y extensión”, y también que lo hará “procurando la transversalización de los contenidos en relación a todas las asignaturas”.

En la actualidad el ODH ha empezado a funcionar por medio de su constitución y la convocatoria a estudiantes y graduados a participar. Por lo que se trata de una experiencia en marcha.

### **Conclusiones**

Como conclusión de todo lo dicho y de las experiencias reseñadas, podemos decir que hoy es una verdad de perogrullo repetir que los derechos humanos deben ser un contenido central y transversal para el desarrollo de los estudios jurídicos en el nivel universitario, además de dar lugar a una o más asignaturas específicas.

Nos interesó aportar a partir de la breve pero interesante, como insumo reflexivo, experiencia narrada, la importancia de repensar la forma de articulación entre docencia, investigación y extensión desde una visión de complejidad y recursividad organizacional que rompa la idea, a nuestro juicio todavía dominante, de esas actividades como funcional y administrativamente separadas.

Por el contrario, ellas forman una instancia de doble vía que las articula entre sí y con la sociedad a través de su pata extensionista, pero también a través de los contenidos de la investigación en derechos humanos y de la transferencia docente de las experiencias de extensión y de investigación.

Además, la experiencia reseñada demuestra que para tener impacto en la educación jurídica en general, y en la EDH en particular, el esfuerzo debe ser asumido como política institucional en el proceso de la necesaria modificación del plan de estudios y por lo tanto de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las facultades de derecho que supere las limitaciones, que, de la mano de la crítica jurídica y de la pedagogía crítica, hemos procurado diagnosticar en la primera parte.

### **Referencias**

- Barcellona, P. y Cotturri, G. El estado y los juristas. 1ª ed. Barcelona: Fontanella. 1976.
- Capella, J. R.. Fruta prohibida. Una aproximación histórico teórica al estudio del derecho y del estado. 3ª ed. Madrid: Trotta. 2001.
- Courtis, C. Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano: apuntes para un debate necesario. En: García Villegas, M. y Rodríguez, C.A. (eds.) Derecho y sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos. 1ª ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. 2003.
- Entelman, R. Discurso normativo y organización del poder. La distribución del poder a través de la distribución de la palabra. En: Marí, Enrique et al. 3ª ed. Materiales para una teoría crítica del derecho. Buenos Aires: Lexis Nexis- Abeledo Perrot. 2006.
- Freire, P. Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI. 2002.
- Gimeno Sacristán, J. La pedagogía por objetivos. Madrid: Morata. 1992.
- Giroux, H. Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. 1ª ed. Barcelona. Paidós. 1996.
- Gramsci, A. Antología. 10ª ed. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México: Siglo XXI. 1987.
- Herrera Flores, Joaquín Crítica jurídica y estudios de derecho. En: Revista de Direito Alternativo. Sao Paulo. Nro.5. pp. 67-92. enero. 1995.
- Kennedy, D. La educación legal como preparación para la jerarquía. En: Courtis, C. (Comp.) Desde otra mirada. Textos de teoría crítica del derecho. 2ª ed. Buenos Aires: EUDEBA. 2009.
- Mignolo, W. D. Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 1ª ed. Madrid. Akal. 2003.
- Morin, E. Introducción al pensamiento complejo. 2ª ed. Barcelona: Gedisa. 1994.
- Nassif, R. Teoría de la educación. 1ª ed. Madrid: Cincel-kapelusz. 1984.

- Souza Santos, B. La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. 1ª ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos. 2002.
- Wallerstein, I. Análisis de sistemas-mundo. Una introducción. 2ªed. México D.F: Siglo XXI. 2006.
- Wittgenstein, L. Investigaciones filosóficas. 4ªed. Barcelona:Crítica. 2008.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP. Secretaria de extensión universitaria. Memoria de gestión año 2005. La Plata: mimeo. 2005.
- Consejo Directivo de la Facultad de Cs. Económicas y Jcas. UNLPam. Res. 176/2014. Anexo 1. Reglamento del Observatorio de derechos humanos. Planilla Excel datos de las encuestas a estudiantes realizadas en las asignaturas que se cursan durante el segundo cuatrimestre cuyos programas vigentes tienen relación directa o indirecta con derechos humanos.
- Documento elaborado por el equipo de investigación sobre estándares y criterios internacionales en EDH aplicables a la educación universitaria.

# Coeducar y coenseñar derechos humanos. Algunas Propuestas

David Sánchez Rubio

## **Introducción. La esperanza de los derechos humanos en un mundo trágico**

La vida en sociedad requiere de un conjunto de normas, reglas, instituciones y procedimientos que regulen la convivencia humana que nunca deja de ser conflictiva. Todas estas instancias son necesarias para canalizar las relaciones entre los grupos sociales. Resulta muy difícil imaginar una sociedad en donde no existan normas éticas, morales o jurídicas que señalen el tipo de conductas que se deben y/o no se deben realizar bajo algún patrón religioso, económico, político y/o cultural. Tampoco es posible pensar, hoy en día, que haya algún modo social de vida que funcione sin ningún tipo de institución, mediación o aparato ya sea de carácter político, religioso, económico o jurídico como puede ser el mercado, el estado, el derecho o las asociaciones y agrupaciones colectivas (clubes deportivos, comunidades, empresas, iglesias, ONG, centros educativos, etc.). Quizá en un pasado muy remoto se pudiera vivir sin ellas o de manera más simple y sencilla, pero esto no sucede en nuestro presente. Las relaciones humanas necesitan ser reguladas por ciertos instrumentos y medios también relacionales que las canalicen y organicen, que les proporcionen cierto orden y seguridad más o menos justos, mejor si son más incluyentes que excluyentes, porque si no existieran, se desarrollarían caóticamente y en un clima de permanente incertidumbre y desorientación.

En cierta medida, este artículo se centrará en la importancia que juega una figura o concepto, como es el de los derechos humanos, que puede servir de mecanismo con el que los seres humanos puedan acceder de manera más justa, equitativa y proporcionada, a los bienes materiales e inmateriales con los que poder vivir dignamente en cada sociedad que se dice democrática, constitucional y de derecho. Por esa razón intentaremos afinar deteniéndonos con algunas propuestas y directrices de lo que puede ser una educación que nos sensibilice por y en derechos humanos. Sin una cultura que quiera y apueste por ellos, difícil será que funcionen de manera distributiva y justa, las reglas de juego políticas y jurídicas acordadas por consenso, y también se complicaría el que se hicieran factibles, reales y efectivas el conjunto de responsabilidades, derechos y obligaciones, principios y valores que debemos conocer, asumir, cumplir, accionar y desarrollar para vivir con una práctica

con dignidad, equidad, libertad, igualdad, paz, solidaridad, pluralidad de las diferencias y en democracia.

Dentro de nuestro imaginario cultural, el pensamiento moderno, principalmente a través de los filósofos contractualistas del iluminismo, ya reflexionó sobre la importancia de establecer un contrato social a partir del cual, todos los ciudadanos, en tanto sujetos autónomos y pensantes, obedecieran un conjunto de reglas y valores acordados por todos. Debían aceptar desde su supuesta libertad, someterse a una institución, el estado, que estaba legitimado para ejercer el poder y realizar el uso de la fuerza de manera delegada y representativa. De esta manera, se pretendía compaginar, consensualmente, la libertad y la autonomía de cada individuo con el bien común y el interés general. Hombres como Thomas Hobbes, John Locke y Jean Jacques Rousseau, desde posiciones distintas, se preocuparon por establecer las condiciones de un sistema de gobierno que se responsabilizara de proteger los derechos de sus miembros y hacer cumplir sus obligaciones. No vamos a entrar ahora a discutir y ni a subrayar sus imaginarios basados en lógicas de inclusión y exclusión con respecto a aquellos colectivos que quedaron desigualmente tratados y afectados, por medio de una clasificación racial, clasista, de género y sexual discriminatoria. Nos quedamos con el hecho en abstracto de que las ideas de libertad, igualdad, fraternidad, solidaridad y seguridad que defendían aparecían como los principales valores que se debían proporcionar y facilitar. Se intentaba armonizar la dimensión individual y la dimensión colectiva del ser humano; sus derechos con sus deberes. Para poder llevar esto a cabo, tanto la democracia, los estados de derecho, como los derechos naturales, convertidos en derechos humanos a mediados del siglo XX, resultaron ser conceptos imprescindibles para la vida en sociedad, con sus luces y sus sombras.

Actualmente, los estados constitucionales y democráticos de derecho se asientan sobre ese mismo imaginario con una larga trayectoria histórica reafirmada por la Declaración Universal de los derechos humanos de 1948: nuestras sociedades se rigen por normas (constituciones, leyes y reglamentos) aceptadas por todos y destinadas a regular el bien común. Asimismo, indican quiénes son los agentes legitimados tanto para crearlas como para ejercer legalmente el poder, cómo llevarlo a cabo, y sobre qué materias o contenidos. Dentro de ese margen, también nos señalan el procedimiento a seguir para que nuestros derechos estén protegidos o, en su caso, sean resarcidos cuando son violados. De nuevo se intenta construir un marco de convivencia social en el que la libertad y la autonomía de las personas sean compatibles con el bien común de todos, en un clima aparentemente abierto a los demás y de no violencia, igualdad y respeto.

Estos instrumentos de garantía y de organización político-jurídica contrastan con el real contexto global en el que vivimos: las guerras en África, Asia y en el Oriente Medio; la contaminación medioambiental y el expolio sobre la naturaleza; la proliferación y la amenaza provocada por el armamento nuclear; las desigualdades sociales y el incremento de la pobreza a nivel planetario, siendo mayor y más acentuada en los países de capitalismo periférico; las consecuencias y los riesgos de los avances tecnológicos; distintas manifestaciones de discriminación, violencia y exclusión social, étnica, racial o de género; etc., son elementos negativos que impiden a los seres humanos vivir dignamente, en un clima de felicidad y justicia. Muchas son las personas que sufren todos los días condiciones infrahumanas y execrables de existencia. Los actuales procesos de globalización han cambiado radicalmente el contexto de hace unos años. El mundo está cada vez más interconectado, más para bien que para mal, y los intercambios culturales, sociales, políticos y económicos se han incrementado a un ritmo vertiginoso. Recibimos información de cualquier parte del planeta y, en un concreto espacio geográfico, conviven personas de diversa procedencia y con culturas y formas de vida diferentes. Las relaciones humanas se hacen más complejas y los mecanismos para su regulación también. Evidentemente, no todo ser humano tiene las mismas posibilidades para desplegar sus potencialidades pues sus contextos de vida y su condición racial, étnica, sexual, etaria, identitaria, religiosa y cultural pueden situarlo en un estado beneficioso de privilegio y gracia o de inequidad, exclusión, perjuicio y desgracia. Asimismo, hablando más en abstracto los seres humanos, por un lado, pueden acentuar su carácter demente y violento con el que causan daño a sus semejantes, maltratándolos como inferiores o como objetos, pero también los seres humanos pueden desplegar espacios relacionales de solidaridades, sentido común, fraternidad y reconocimientos mutuos con los que hacer el bien, dentro de dinámicas no violentas y tratándonos unos/as a otros/as como sujetos.

Lamentablemente, a nivel global, predomina una situación de enfermedad casi terminal del planeta, en donde, fruto de la expansión del capitalismo y su versión depredadora neoliberal más actual se incrementa y se extiende consolidando una manera de clasificar la realidad desde los ámbitos del ser, el saber, el poder y el hacer humanos, de manera desigual, por diversas razones de carácter etno-cultural, racial, sexual, de género, etaria, religiosa y geográfica. Se establece estructuralmente una asimetría globalifágica y globalifóbica, en la terminología de Armando Bartra (2014), cada vez más abismal entre una minoría de seres humanos que están situados socialmente en lo más alto, quedando una mayoría en lo más bajo y en condiciones denigrante e infrahumanas. Unos son supra-ciudadanos y otros son sub-ciudadanos o menos

que eso. La separación entre ricos y pobres, entre ganadores y perdedores, entre el Norte y el Sur simbólico y geográfico se acentúa, y la depredación y el deterioro de la naturaleza se disparan sin control, todo ello bajo una lógica mercantilista que lo único que prioriza es la obtención del máximo beneficio, la competitividad y el egoísmo propietario acumulativo y de avariciosos.

Tal como señala el filósofo costarricense Eduardo Saxe-Fernández, la humanidad y la Tierra experimentan una serie de peligros ontológicos e incluso de colapsos mundiales (Saxe- Fernández, 2005). La acentuación de las desigualdades; la expansión de una cultura imperialista y de guerra; la degradación del medioambiente y la destrucción de la biodiversidad; el terrorismo internacional; el tráfico de armas, de drogas y de personas; la homofobia; el odio al diferente; la cultura sacrificial cristiana y toda clase de fundamentalismos religioso y seculares; el cierre de fronteras y la construcción de muros, junto con el maltrato de las personas migrantes y de los refugiados (con el ejemplo más manifiesto de los sirios en Europa o la política usamericana de Donald Trump); el incremento de la cultura individualista egoísta y consumista; etc., son algunos de los síntomas hechos realidad. Se quiera o no se quiera, son pruebas manifiestas que reclaman cierta responsabilidad de todos los seres humanos, unos más que otros, aunque nadie se salva de ella.

En este sentido, los biólogos chilenos Alberto Maturana y Francisco Varela, en su obra *El árbol del conocimiento*, nos cuentan una anécdota bastante curiosa: en Nueva York, en el barrio del Bronx, hay un zoológico dentro del cual nos topamos con un gran pabellón dedicado expresamente a los primates. Los hay de todos los tipos y clases: gorilas, macacos, chimpancés, gibones... Pero lo que más llama la atención es que en el fondo, apartada, nos encontramos con una jaula bien protegida y cerrada con barrotes muy gruesos. Cuando uno se acerca a ella, puede leer un rótulo que dice: El primate más peligroso del planeta. Y al mirar entre las barras de hierro, con sorpresa, uno ve su propia cara. Seguidamente se informa que el hombre ha matado más especies sobre el planeta que ninguna otra conocida (Maturana y Varela, 1999: 19). Tampoco sería desatinado añadir que, además, es la especie que más se ha agredido contra sí misma.

Si nos fijamos en la industria cinematográfica, desde hace unos años se están poniendo de moda las películas y las series sobre zombies o muertos vivientes. En ellas podemos darnos cuenta de que son los seres humanos quienes generan las peores situaciones de violencia y muerte sobre sus semejantes. Medio en serio y medio en broma lo que nos diferencia con respecto a los muertos vivientes es que entre ellos no se asesinan ni se eliminan porque se respetan. En cambio, nosotros somos nuestros propios enemigos. No

vacilamos en hacernos daño, ni en aniquilarnos, incluso cuando sabemos que la especie humana va a desaparecer.

Por tanto, nos encontramos con un panorama desolador, de desasosiego y trágico que no debería, pese a todo, llevarnos hacia el pesimismo fatalista, todo lo contrario. De ahí que sea urgente y necesario buscar caminos y salidas que nos den esperanza. Hay que vertebrar nuevos escenarios con los que enfrentar esas situaciones destructoras y aniquiladoras de la condición humana, articulando posibilidades y opciones reales de existencia digna para todos. Los derechos humanos pueden ser uno de esos vehículos o instrumentos con los que poder enfrentar las injusticias y los lugares en los que se vulnera a los integrantes de la especie humana. También pueden ser los medios con los que satisfacer nuestras necesidades y poder articular y construir espacios y realidades donde las condiciones de existencia y de vida dignas puedan ser apropiadas, garantizadas, efectivizadas y disfrutadas desde el respeto de la naturaleza. Los derechos humanos se hacen imprescindibles y necesarios en nuestra vida diaria, porque pueden servir para enfrentar las situaciones de opresión, discriminación, marginación e inferiorización de muchos grupos sociales vulnerables de las sociedades modernas. Nos pueden proporcionar los mecanismos que nos permiten enfrentar mejor cualquier tipo de injusticia social.

La necesidad se hace aún mayor porque están sucediendo, además, una serie de procesos que están debilitando directamente a la cultura y a la sensibilidad global por los derechos humanos, allá donde se han institucionalizado como conquistas históricas pero que corren el riesgo de perder. Vivimos un contexto a nivel global en el que estamos experimentando acontecimientos varios no expresados solo con la pérdida de las libertades como consecuencia del terrorismo internacional y las políticas de respuesta al mismo, sino más bien vinculados con tres tipos de tendencias:

- a) Una marcada por procesos más descarados de des-democratización de la democracia entendida como poder real del pueblo y para el pueblo (criminalizan y descalifican luchas por los derechos de los movimientos sociales y disminuye la fuerza del derecho de huelga) (Pisarelo, 2011).
- b) Otra tendencia concretizada en procesos de des-constitucionalización y descaracterización del constitucionalismo social y de los derechos fundamentales allí donde se lograron determinadas conquistas de los estados sociales y constitucionales de derecho, como consecuencia de la centralización sustitutoria y la hegemonía del constitucionalismo de los negocios y del mercado (Monereo, 2015).

- c) Una última tendencia más general de mercantilización de todas las parcelas de la vida (Polanyi, 1997) y de una nueva subjetividad contable y una racionalidad a escala mundial con la que se está generalizando la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelos de subjetivación (Laval y Dardot, 2013), y que en materia de derechos humanos se manifiesta con la pérdida, en todos ellos, del referente inspirador de la dignidad humana entendida no como una esencia axiológica, sino como un marco o un horizonte de apertura y de disfrute de espacios de reconocimientos efectivos de existencias y de calidades vitales, junto con el medio ambiente y la naturaleza en general. Derechos humanos se deshacen en la esfera económica financiera, del trabajo y la producción al pasar a ser o descartes o valores serviciales de cambio a favor de la competitividad, la subjetividad depredadora y egoísta empresarial y la propiedad privada codiciosa de avariciosos.

Por esta y otras razones se presenta como necesario fomentar una cultura reactiva que sea más sensible a los derechos humanos para defenderlos, protegerlos y fortalecerlos, teniendo a la educación como uno de los principales baluartes.

### **El problema de teorizar por encima de practicar derechos humanos. Dos hipótesis de trabajo**

Pese a que queda claro lo importante que es educar en derechos humanos, resulta ser más crucial saber desde qué idea o concepto práctico se pretende enseñar. A continuación vamos a dar una serie de directrices y líneas metodológicas y axiológicas sobre lo que consideramos, puede ser un modo de educar y co-educarnos en derechos humanos, pues partimos de la base de que todos debemos estar implicados en practicarlos, hacerlos y accionarlos, no solo en teorizarlos. Las propuestas se enmarcan con el material recopilado en los libros que realizamos para los cursos de pre-grado (ESO y Bachillerato o preparatoria) con la editorial andaluza Algaida sobre Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en un contexto español conflictivo y adverso a incorporar la asignatura en los institutos por considerarla una amenaza a la materia de Religión (Sánchez, 2007b, 2008a y 2008b).

Para ello vamos a partir de dos hipótesis de trabajo que hay que tener en cuenta desde el principio:

- a) El problema central y principal de los derechos humanos guarda relación con el abismo y la separación descomunal que existe entre la teoría y la práctica. Para educar en derechos humanos hay que abordar esta problemática de tal manera que desde el principio hay que

promocionar, difundir, inculcar formas, caminos y modos de disminuir esta separación, cuestionando la manía que la cultura occidental tiene de priorizar más lo teórico sobre lo práctico. Como ejemplo, contaremos una anécdota que nos sucedió en la Universidad Estadual Paulista (UNESP) en una de sus sedes, en la ciudad de Franca, Brasil. Sin mencionar nombre alguno, en una de las mesas redondas sobre un seminario sobre derecho alternativo y teorías críticas, debatíamos con un conocido filósofo del derecho brasileño sobre otras miradas de derechos humanos. Señalamos ahí que estos comenzaban por casa, por el desayuno, en el sentido de que se construyen en el día a día y no son instancias que moran en un piso superior o en la azotea, siendo pensados y concebidos por teóricos, filósofos y juristas especializados. Es más, subrayábamos que uno puede ser un maravilloso orador que sabe mucho de normas y teorías, pero ser un violador de derechos en su casa al maltratar a su esposa y a todos los miembros de su familia. El iusfilósofo brasileño atónito y sorprendido al escucharnos, comentó que eso no guardaba relación con derechos humanos y menos con su fundamentación. Era ciego a su contexto de vida diario. La respuesta que le dimos fue clara: ¿cómo todos podemos ser violadores de derechos humanos y no podemos ser no violadores y reconocedores de los mismos, practicándolos en el día a día, empezando por nuestras moradas?

- b) La segunda hipótesis que barajamos guarda mucha relación con la anterior. Retomando muchos de los planteamientos del filósofo chileno Helio Gallardo, consideramos que la poca cultura con sensibilidad en derechos humanos que existe a nivel global, es excesivamente reducida, estrecha y minimalista. La versión generalizada que normalmente se consolida a nivel institucional y oficial tanto gubernativo o nacional como a nivel de organismos internacionales en el ámbito del derecho internacional y de las ONG, solo atiende a una concepción normativista, formalista, jurídico-positivista, estatalista, delegativa y post-violatoria, teniendo como resultado un imaginario que piensa los derechos humanos solo desde su teorización por sabios especialistas y por su efectivación y garantías atendidas por medio de burocracias funcionariales estatales y a través de circuitos judiciales. Las consecuencias se plasman en una cultura pasiva, conformista, indolente y débil. Fijémonos en esto: comparemos el porcentaje de violaciones de derechos humanos que ocurren todos los días en cualquier país supuestamente constitucional, democrático y de derecho, con el número de esas violaciones que son atendidas judicialmente con sentencias

favorables y realmente. La desproporción es inmensa, de un 99 % de derechos vulnerados frente a un 1 % de eficacia judicial y post-violatoria, siendo generosos, porcentaje que puede incrementarse un poco con políticas públicas acosadas y limitadas por el coste y el gasto económico que supone proteger determinados derechos.

Como trasfondo hay un problema mayor y que se refiere al falso universalismo de los derechos humanos construido por la cultura occidental. Sus discursos se mueven por medio de inclusiones abstractas, pero sobre la base trágica y recelosa de exclusiones concretas marcadas por la nacionalidad, el racismo, el sentido de pertenencia, la condición de clase, la defensa del derecho de propiedad avariciosa y absoluta, el machismo o el concepto de ciudadanía. Lo hace tanto a nivel interno, como a nivel externo, pero en este caso con una mayor intensidad. Occidente trata al otro, al extranjero o al extraño, con un grado de desigualdad mayor que el que establece internamente, de puertas adentro. El modo jerarquizado como organiza socialmente el poder y el saber por razones de clase, de raza, etarias y de género a sus nacionales, lo acentúa, incorporando nuevas asimetrías de puertas a fuera, a quienes considera no occidentales y pertenecen a otras culturas, sobre todo si son pobres. La discriminación, la marginación y la inferiorización por medio de la división social, cultural, racial, etaria, territorial, de clase y étnica del hacer, del poder, del ser y del saber humanos —establecida por el modo de producción capitalista moderno-patriarcal y sus modelos de desarrollos basados en el mercado y la propiedad privada de avariciosos—, se incrementa estructuralmente entre quienes son considerados occidentales o afines y quienes lo son condicionalmente o deficientemente. Por ello, la universalidad de los derechos humanos se construye sobre discursos que defienden inclusiones en abstracto de todas las personas, pero sobre la base trágica y recelosa de exclusiones concretas, individuales y colectivas, marcadas por la nacionalidad, el racismo, el androcentrismo, el clasismo, la riqueza suntuaria como fin en sí mismo o el concepto de ciudadanía que se multiplican y acentúan contra quienes no poseen una nacionalidad de un estado considerado constitucional y de derecho.

Con todo esto tenemos que reflexionar si en ese problema de separación de la teoría y la práctica, los derechos humanos vistos solo desde sus dimensiones instituidas, burocráticas, formales, abstractas y normativas, invisibilizan, ignoran o no afectan a las situaciones estructurales de desigualdad y dominación que quedan inamovibles históricamente, a pesar de que existan normas e instituciones junto a reflexiones teóricas sobre ellas que puedan, formalmente, reconocer las demandas de esos grupos excluidos. Como se ignora y se fortalece el mal común que solo beneficia a unos pocos a costa de la mayoría, puede estimarse que los colectivos populares y oprimidos luchan

permanente y continuamente por condiciones de una vida digna de ser vivida (étnica, epistémica, social, económica, política, libidinal-sexual, cultural...) más allá de las perspectivas secuenciales, lineales y generacionales de derechos establecidas doctrinal y jurídico-positivamente, desde un prisma eurocéntrico (Sánchez, 2011).

Una de las razones de que esto sucede es que, quizás, el modo como concebimos derechos humanos es un modo simplificado, insuficiente y limitado por puntual, parcial, azaroso y mínimo, que no solo no garantiza de manera suficiente la dignidad humana, sino que tampoco afecta la estructura desigual sobre la que nos relacionamos y convivimos. De ahí que urja fomentar programas de EDH basados en imaginarios y prácticas más complejas, maximalistas, reactivas y centradas en las relaciones, prácticas y acciones humanas con los que intentar aumentar los porcentajes de garantías, efectividad, reconocimientos, inclusiones no discriminatorias y disfrute por parte de todos. De eso y algunas cosas más hablaremos a continuación.

### **La importancia de la co-EDH a partir de un concepto cotidiano, relacional, socio-histórico, complejo y multi-garantista**

Nuestras propuestas y lineamientos básicos para enfrentar estos puntos ciegos o limitantes sobre derechos humanos los vamos a ordenar en tres bloques:

En primer lugar uno de carácter epistemológico-estructural, aportando algunos elementos que amplíen la mirada de los derechos humanos y que demandan una mayor atención sobre sus dimensiones más prácticas y cotidianas en el sentido de que siendo como somos seres humanos, de la misma forma que somos potenciales vulneradores de derechos también somos potenciales reconocedores y no violadores de los mismos en todas las esferas de lo social.

En segundo lugar, nos centraremos en un bloque más moralizador, a partir de una serie de convicciones éticas y de contenidos propositivos que se basan en algunos aportes del pensamiento de liberación latinoamericano, en función del concepto relacional, socio-materialista, multi-garantista y pre-violatorio que defendemos y que insiste en la idea de que los derechos humanos hay que entenderlos a tiempo completo y en todo lugar. Nos afecta a todos y todos debemos co-educarnos y co-responsabilizarnos en hacerlos a cada instante y a partir de las mismas tramas sociales, relaciones y acciones humanas desde dinámicas de respeto y de reconocimientos.

El último bloque es de carácter metodológico referido a algunos principios psico-pedagógicos orientativos en el modo como se pueden co-enseñar y co-educar derechos humanos interrelacionándolos con algunos valores más o menos transversales, y que tiene como referente, sin explicitarla, la

pedagogía de Paulo Freire (1975), aunque sus planteamientos subyacen desde el principio.

### **Elementos sobre los que co-educar en derechos humanos**

Cuando reflexionamos sobre los derechos humanos sucede algo similar a la imagen que tenemos de un iceberg. Si pensamos en este gran bloque de hielo, percibimos que hay un tercio de su estructura que está en la superficie y que vemos, pero existe otra parte bajo el agua que está oculta y que no conocemos. Desde el inicio partimos de una idea equivocada se nos viene inmediatamente a la cabeza: parece como si solo la punta del iceberg fuera la única parte que realmente existe. No tenemos en cuenta los dos tercios que se ocultan debajo del agua y que son sus verdaderos cimientos. Educar en derechos humanos requiere explicar y facilitar tanto los elementos que forman parte de la superficie que está a la vista como los elementos existentes en su estructura y que permanecen debajo del agua y que, por ello hay que visibilizar y mostrar. Al igual que el iceberg, los derechos humanos esconden todo un mundo de matices y riquezas que no nos son ajenos, extraños ni desconocidos, sino que están muy cerca de nosotros, en nuestro vivir cotidiano, independientemente de que seamos estudiantes o profesores, padres de familia o hijos, empresarios o abogadas, jueces y juezas o policías, funcionarios, representantes políticos, sindicalistas o ciudadan@s.

Generalmente, cuando se habla de derechos humanos se suele acudir a una idea de los mismos basada en las normas jurídicas, en las instituciones con el estado a la cabeza y en ciertos valores que le dan fundamento (como la libertad, la igualdad y la solidaridad) y que están o bien basados en la misma condición humana o bien reflejados en sus producciones normativas e institucionales. Derechos humanos son aquellos derechos reconocidos tanto en el ámbito internacional como nacional, por las constituciones, normas fundamentales, cartas magnas, tratados y declaraciones basadas en valores.

Esto, consciente e inconscientemente, conlleva varias implicaciones o consecuencias negativas ya mencionadas y que vamos a resaltar a partir de los planteamientos de Helio Gallardo, relacionándolos con dos definiciones que nos ofrecen los iusfilósofos españoles Antonio Enrique Pérez Luño y Joaquín Herrera Flores. Para Pérez Luño los derechos humanos son un conjunto de instituciones y facultades que en cada momento histórico concretizan los valores de igualdad, libertad y dignidad humanas, precisando ser positivizados en normas jurídicas tanto de carácter nacional como internacional (Pérez Luño, 1999). Para el segundo, derechos humanos guardan relación con procesos de apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana (Herrera, 2000 y 2005).

A partir de estas dos definiciones, podemos deducir 6 elementos que retomamos, de los cinco que señala Helio Gallardo como partes de la estructura de derechos humanos: a) la reflexión filosófica o dimensión teórica y doctrinal; b) el reconocimiento jurídico-positivo e institucional a nivel nacional e internacional; c) la eficacia y efectividad jurídica estatal (políticas públicas y sentencias judiciales); d) la lucha social; y e) la sensibilidad sociocultural (Gallardo, 2000, 2005, 2006a, 2006b y 2007). Nosotros añadimos como un sexto elemento f): los valores como la libertad, la igualdad, la dignidad, la solidaridad, la vida humana y de la naturaleza, que en forma de reglas y principios se objetivan en normas, se reflexionan e interpretan filosófica, doctrinal y teóricamente en su parte argumentativa y discursiva y, además se reivindican por los movimientos sociales. Se refieren a facultades y marcos de acción. Finalmente también ampliamos la dimensión c) con sistemas de garantías jurídicas no estatales a partir de un paradigma de pluralismo jurídico y de garantías sociales, culturales, relacionales no jurídicas como complemento de la infraestructura que vertebran los estados; y especificamos la lucha social del cuarto elemento d), como lucha colectiva desde los movimientos sociales y la lucha individual cotidiana. Educar en derechos humanos debería tener en cuenta de manera complementaria, interdependiente y de un modo interrelacionado todas estas dimensiones (Sánchez, 2015).

Uno de los errores de enseñar derechos humanos aparece cuando se reduce al imaginario institucionalizado, oficial y generalizado que solo se fija en los tres primeros elementos con sus matices: a) la dimensión normativa e institucional; b) la dimensión teórico-filosófica y la eficacia jurídico-estatal, sumado el elemento de los valores (f), pero sólo en relación a aquellos valores objetivados y positivizados en normas y teorizados por técnicos, operadores jurídicos y filósofos/as especialistas, desconsiderando o dando escasa importancia a ámbitos fundamentales como la lucha social (que cuando se reconoce se hace de manera muy puntual), la eficacia no jurídica y la eficacia jurídica no estatal, así como la cultura, el saber y la sensibilidad popular, que son básicos para poder entenderlos mejor y ponerlos más coherentemente en práctica. Estos insumos infravalorados hay que supervisibilizarlos y mostrarlos porque nos pueden permitir superar y/o enfrentar esa separación estructural que existe entre lo que se dice y lo que se hace sobre derechos humanos y que impiden desarrollarnos como sujetos y autónomamente.

No obstante, un programa que pretenda educar y enseñar derechos humanos debe mostrar el mayor número de teorías y concepciones filosóficas que las reflexionan y conceptualizan, siempre atendiendo a los contextos socio-culturales donde se quiere sensibilizar y enseñar. Asimismo, una faceta importante de los derechos humanos es su proceso de institucionalización y

reconocimiento normativo tanto a escala nacional como internacional. Cuando movimientos sociales como el de la burguesía en el proceso de conformación de las sociedades modernas, o como el movimiento obrero en el siglo XIX y los movimientos de las mujeres y de los indígenas en el siglo XX con sus antecedentes en el pasado, se levantaron para reivindicar mayores espacios de libertad y denunciar distintas formas de exceso del poder (económico, cultural, étnico, libidinal, etc.), el objetivo del reconocimiento constitucional y jurídico se hizo crucial para objetivar sus demandas. De ahí la importancia que tiene la dimensión jurídico-positiva de los derechos humanos con sus valores inspiradores que se reclaman como bandera (dignidad, igualdad, libertad) mostrando el conjunto de normas jurídicas de carácter nacional e internacional que forma parte de cada país o región donde se pretende educar en derechos humanos. Pero, además, junto con el reconocimiento normativo, la eficacia y la efectividad jurídica de los aparatos estatales de derechos humanos suele ser el principal recurso al que se acude para garantizarlos. Que los ciudadanos sepan dónde acudir a instancias administrativas y gubernativas, resulta útil para abrir los circuitos burocráticos y judiciales, pero hay contextos donde no hay una fuerte presencia del estado. Entre esa dependencia con sus debilidades y ausencias causadas por falta de presupuesto, por políticas de privatización o por desentendimiento por parte de las instituciones estatales, solemos defender una concepción pos-violatoria de derechos humanos con resultados azarosos y mínimos, ignorando o haciendo poco caso a la dimensión pre-violatoria. Derechos humanos parecen que solo existen una vez que han sido conculcados, no importándonos aquella dimensión de su realidad que se construye o se destruye antes de acudir al estado.

Ahora bien, los derechos humanos no son un dato, una esencia reflejada en un valor o principio o solo lo recogido en unas normas constitucionales y/o lo reflejado en unos libros que hay que aprenderse y memorizar. Tampoco hay que pensar en que solo tienen una dimensión delegativa e instituida al considerarse que sólo pueden ser conocidos por especialistas en derecho o por operadores jurídicos y, en último caso, por los tribunales de justicia de ámbito nacional o internacional. Por lo general se piensa que solo son ellos quienes nos dicen cuáles son nuestros derechos y sobre ello se construyen programas de educación supuestamente asépticos y neutrales que solo hay que aprenderse memorizándolos. Este modo de enseñar derechos humanos sobredimensionaría la etapa procesal que se activa post-violatoriamente por especialistas, cuando se vulneran, quedando circunscrita a la esfera de su reivindicación judicial, una vez que han sido ya violados e incluso se decantan por un carácter punitivo y sancionador. De ahí que debemos abrir el horizonte a estadios pre-violatorios y a instancias que van más allá de lo instituido,

teórico, normativo, formal y estatal-funcionarial, otorgándonos más poder y protagonismos a nosotros mismos, los seres humanos, en tanto sujetos relacionales empoderados.

### **Derechos humanos relacionales e instituyentes**

Esta apertura la basamos en la idea de que derechos humanos guardan relación con la capacidad que el ser humano tiene y debe tener como sujeto para dotar de carácter a sus propias producciones en entornos que no domina completamente. Estarían vinculados con la disposición de denunciar y luchar contra cualquier situación que imposibilite esta capacidad de crear, significar y resignificar a las instituciones socialmente producidas. Por esta razón, un programa educativo de derechos humanos será mucho más completo y enriquecido si enseña que no hay derechos sin luchas sociales pasadas y presentes, ni tampoco sin luchas individuales y que es fundamental tener una cultura y una sensibilidad por ellos para incorporarlos en nuestros proyectos de vida y hacerlos a diario. Eso ampliará los mecanismos de garantías que serán múltiples y de carácter no solo jurídico-estatal, sino también social, político, económico y cultural a partir de su implementación multi-espacial, es decir, en todos los espacios sociales donde nos relacionamos.

¿Por qué es importante enseñar la dimensión de las luchas? Porque es ámbito que da origen a los derechos humanos y los mantiene vivos: tanto la lucha y la acción social colectiva, como la lucha individual y cotidiana. En ambos casos, derechos humanos tienen más que ver con la definición de Joaquín Herrera (2000 y 2005), como procesos de lucha por abrir y consolidar espacios de libertad y dignidad humanas. En concreto pueden ser concebidos como el conjunto de prácticas, acciones y actuaciones sociopolíticas, simbólicas, culturales e institucionales tanto jurídicas como no jurídicas, realizadas por seres humanos cuando reaccionan contra los excesos de cualquier tipo de poder que les impide que puedan auto-constituirse como sujetos plurales y diferenciados. Las luchas pueden manifestarse por medio de demandas y reivindicaciones populares en forma de movimientos sociales o individualmente, en la vida diaria y entornos cotidianos en los que la gente convive y reacciona.

Las luchas colectivas, tal como señala Helio Gallardo, parten del imaginario burgués en el tránsito a la modernidad, pero van más allá de ese imaginario y trascienden el molde trazado por la lucha burguesa, extendiéndose los imaginarios a toda lucha frente a cualquier expresión de poder. La matriz y la base de derechos humanos están constituida socio-históricamente por la formación social moderna, por sus instituciones, dinámicas y lógicas. La lucha de la burguesía como sociedad civil emergente y moderna, fundamentó derechos humanos a través de su dinámica reivindicativa de liberación frente

a todo impedimento ilegítimo establecido por los reyes, los señores feudales y la Iglesia, quienes no reconocían la ampliación de las experiencias de humanidad expresadas en las particularidades de la vida burguesa (Gallardo, 2007). Pero esta matriz, que posee un horizonte de esperanza y posibilidades muy fuerte, en su origen y posterior desarrollo estuvo desgarrada por tensiones, oposiciones y conflictos diversos. Enseñar derechos humanos implicar mostrar esas otras luchas.

Sí es cierto que la burguesía concibió y creó con sus prácticas y teorías, desde el principio, el imaginario de los derechos humanos como derechos individuales, pero su fuerza persuasiva, hegemónica y simbólica consolidó una universalidad abstracta y colonizadora que silenció e invisibilizó el desgarramiento que, desde sus inicios, se dio no solo entre el orden feudal frente al que luchaba la burguesía, sino también frente a otros grupos sociales que quedaron discriminados, explotados y marginados por no encajar en el “traje” de la cultura burguesa. Más bien, la capacidad de imponerse y de hacerse hegemónica de este colectivo, provocó, al institucionalizar sus reivindicaciones, que otros grupos humanos no pudieran en ese mismo período y, en períodos posteriores, hacer una lucha con resultados institucionales y estructurales equivalentes a los que logró la burguesía. Esto ocasionó una serie de experiencias de contrastes diversas y diferentes en colectivos (indígenas, mujeres, otros grupos étnicos o raciales, etc.) con sus propios horizontes de sentido, propuestas existenciales plurales y modos de vida diferenciados, que tuvieron que adaptarse al imaginario de la modernidad liberal burguesa y decolonial, cuyo horizonte de sentido -que no era el único válido y verdadero- poseía tanto lógicas de emancipación como lógicas de dominación y exclusión patriarcales, raciales y etnocéntricas, siendo estas últimas las que se hicieron predominantes al subalternizar y victimizar a quienes cuestionaban el orden económico capitalista y burgués, basado en la propiedad privada absoluta, la competitividad de ganadores y perdedores, el libre mercado y la racionalidad instrumental del máximo beneficio y la eficiencia.

En el mismo sentido señala Joaquín Herrera: los derechos humanos son un producto cultural que Occidente propone para encaminar las actitudes y las aptitudes necesarias para llegar a una vida digna en el marco del contexto social impuesto por el modo de relación basado en el capital. Surgen y se despliegan paralelamente al origen y al despliegue del modo de relaciones desigual dominado por el capital. De ahí que, por un lado, sirvieron como justificación de la expansión colonial por todo el globo terrestre, pero, por otro lado, en ese mismo proceso, se hizo necesario enfrentarse a esa globalización de injusticias y opresiones producida por doquier y sirvieron como arma de resistencia. Teniendo en cuenta que cada formación social construye

cultural e históricamente sus vías hacia la dignidad, en ese proceso existen expresiones hegemónicas dominantes de dignidad y de lucha por ella y, también, muestran actitudes antagónicas contra ellas con sus actores plurales. Los derechos humanos expresan esa dualidad en el marco del circuito de reacción cultural occidental y de reacciones culturales no occidentales que resignifican el discurso y la práctica de los derechos humanos junto a otros procesos de lucha por la dignidad (Herrera, 2005).

En cuanto a las luchas cotidianas e individuales -y que también son políticas-, percibimos el hecho de que todos estamos implicados en su efectivación y en su hacerlos realidad. Enfrentan el efecto estático y congelado o puntual y azaroso de las formas jurídicas expresadas en leyes y reglamentos por medio del conjunto de actuaciones y relaciones personales, concretas y cercanas encaminadas a hacer efectivos los derechos proclamados. Si con el primer tipo de lucha por los derechos a través de los movimientos sociales (pueblos indígenas, colectivos de mujeres, movimientos LGTB, proletario y trabajadores, colectivos contra el racismo y la esclavitud, estudiantes, indignados, etc.), nos encontramos con unos derechos humanos generados desde poderes constituyentes populares con una mayor fuerza colectiva transformadora, en este segundo tipo de lucha relacional del día a día, los derechos humanos son ejercidos por poderes instituyentes más “cotidianistas”, expresados con la facultad o potencialidad individual y personal y las acciones particulares desenvueltas por cada persona.

En ambos casos, a un nivel más antropológico, podría hablarse de la cualidad instituyente y creadora de los seres humanos para transformarse a sí mismos y a los entornos en el que se desarrollan. En este sentido, Joaquín Herrera Flores alude a la capacidad humana genérica de reaccionar culturalmente frente al mundo, de reaccionar frente a sus entornos relacionales, en un permanente, continuo e inacabado proceso de creatividad y significación, con sus consecuencias tanto positivas como negativas. En otras palabras, a la capacidad creativa plural y diferenciada, la cualidad individual y colectiva de las personas concretas de enfrentar el mundo, reaccionando frente a sus entornos relacionales tanto para lo bueno como para lo malo. En términos de dignidad humana, sería el despliegue de la potencialidad humana para construir los medios y las condiciones necesarios que posibiliten la capacidad humana genérica de hacer y des-hacer mundos (Herrera, 2005: 18, 57 y 60). Sería un modo de recuperar la dimensión instituyente de cada ser humano sin obligarlo a delegar su defensa solo en lo instituido y burocrático. Por ello, la fuerza de los derechos humanos en eficacia y reconocimiento garantizado se incrementará complementando las dimensión instituyente de las luchas colectivas

e individuales con los derechos instituidos normativizados y estatalizados que cada ciudadano/a también debe reclamar.

De esta manera se amplía el sistema de garantías con los que los derechos se hacen reales en su uso. Para hacer operativas las normas constitucionales y las normas internacionales que forman parte de cada ordenamiento jurídico nacional, junto con las acciones de los operadores jurídicos con sensibilidad por derechos humanos, que atienden las demandas y denuncias a través de sentencias, acciones de defensa y medidas administrativas, estarían los actos ciudadanos individuales dirigidos a hacer valer los derechos reconocidos por las normas. Pero además, en los espacios relacionales de convivencia (en la familia por medio de una educación de crecimiento respetuoso, en la escuela a través de pedagogías liberadoras, en el trabajo con el reconocimiento integral de los derechos laborales, etc.), de motu proprio los seres humanos pueden desarrollar un conjunto de tramas sociales con las que unos a otros se tratan como sujetos iguales y plurales, actuando y luchando para convocar y sensibilizar, desde dinámicas de reconocimientos mutuos, solidarias y desde horizontalidades, ampliando el ámbito de garantías de derechos a lugares cotidianos y no solo judiciales.

Derechos humanos son socio-histórica y socio-materialmente producidos. No son instancias sustanciales y trascendentes que moran en el piso de arriba o en la azotea de nuestras casas. Los hacemos a través de relaciones humanas en nuestro propio piso de vida. Por eso, en el orden de la convivencia humana y en cada espacio relacional, se construyen y respetan o se destruyen y violan derechos humanos según el tipo de relaciones humanas que se desplieguen: si mediante dinámicas de dominación e imperio o mediante lógicas de emancipación y liberación. A través de las primeras el poder se ejerce entre sujetos considerados superiores y humanos tratados como objetos inferiores, manipulables, prescindibles y manejables. Por medio de las segundas, las relaciones con el otro y la otra junto con las identidades del nosotros se construyen desde tramas de reconocimientos mutuos, respeto y considerando a todos como sujetos, co-obligándonos y cooperando constante y permanentemente.

Por esta razón hablamos de que educar y enseñar derechos humanos es co-educarnos y con-enseñarnos no solo en las escuelas, en las universidades o por medio de cursos especializados. Nos implica a todos hacerlos a tiempo completo y en todo lugar. Visibilizar el papel tan importante de las esferas relacionales y las tramas sociales en todos los espacios (doméstico, libidinal e íntimo, ciudadano, comunitario, global, del trabajo y el mercado, etc.) y promocionar desde lo cotidiano el desarrollo de dinámicas de emancipación y liberación con las que todos nos constituimos como sujetos, permitirá unos resultados mayores de transformación de esa violencia estructural sobre

la que se sostienen nuestras sociedades y es causa de la separación entre la teoría y la práctica. Por ello se debe trabajar a nivel inter-escalar (desde lo local, pasando desde lo nacional hasta lo global) y multi-espacialmente (en todos los lugares donde las relaciones humanas se desenvuelven) convocando, testimoniando, extendiendo, sensibilizando y promocionando relaciones humanas incluyentes de reconocimientos mutuos, reciprocidades y solidaridades (Sánchez, 2015). Derechos humanos guardan más relación con lo que hacemos en nuestras relaciones con nuestros semejantes, ya sea bajo lógicas o dinámicas de emancipación o de dominación, que con lo que nos dicen determinados especialistas lo que son (aunque también repercute en nuestro imaginario y en nuestra sensibilidad sobre derechos humanos). Y todo ello se enseña desde un nosotros solidario.

Hay que tener en cuenta que estructuralmente nuestras sociedades dividen racial, sexual, genérica, clasista y etariamente de forma discriminatoria, excluyente, marginadora, desigual e injusta a la gran mayoría de la humanidad. Hay quienes pueden pensar que por ello aparecen los derechos humanos como instrumentos de lucha y enfrentamiento a las violaciones que surgen de estos espacios relacionales. El estado-nacional sería el vehículo protagonista de límite, de control, de prevención y de sanción de las extralimitaciones de los poderes. No obstante, en función de lo que estamos diciendo, el imaginario que se utiliza y con el que se suele educar en derechos humanos y tal como lo entendemos oficialmente, no permite enfrentar la violencia estructural y asimétrica de nuestro sistema capitalista global y las carencias de no poder hacer reales y efectivos nuestros derechos. Ya hemos dicho que el modo como los conceptualizamos y los defendemos solo tiene unos efectos paliativos y puntuales. Por este motivo es imprescindible salir de este bloqueo del 0.1% de éxito en la protección y las garantías. Los derechos humanos deben practicarse desde concepciones que produzcan consecuencias transformadoras de la división violenta y desigual del ser, del saber, del poder y del hacer humanos en lo étnico, lo racial, lo etario, lo genérico y lo sexual y en lo referente a la clase social, predominante a nivel global.

En esa dinámica, para hacer efectivos derechos humanos, se precisa crear sistemas de garantías que funcionen con las actuaciones y acciones humanas de defensa, lucha y reivindicación. No se reducen a una única dimensión instituida, ni tampoco a una dimensión post-violatoria, omitiendo la centralidad de la dimensión pre-violatoria de los mismos. Existe toda una realidad mucho más amplia que la ofrecida por las políticas públicas de prevención y que se manifiesta con la praxis relacional cotidiana de la sociedad civil en lo social, lo político y lo económico. Además, para extender la mirada del sistema de garantías, junto a la legitimidad estatal de lo jurídico y la legitimidad social,

que puede ser clasificada de ilegal pese a su materialidad de justicia, también existe, una dimensión jurídica no estatal, concretizada por la actuación de individuos y grupos humanos en sus lugares de existencia.

Por estas y otras razones, las dimensiones formales, institucionales y doctrinales deben complementarse en todas las esferas sociales, con el ámbito en el cual son los mismos seres humanos quienes también garantizan derechos, a través de las movilizaciones, las actuaciones y las luchas junto con las tramas sociales que los constituyen como sujetos y no como objetos. Cada uno y cada una de nosotros y nosotras, individual y colectivamente, somos quienes podemos o no podemos diariamente construir y reconocer derechos de manera solidaria y recíproca, haciéndolos efectivos con nuestras acciones, bien organizándonos y movilizándonos, bien a través de nuestras acciones individuales. De ahí la clara dimensión política que tienen, además, de la conexión que poseen con la necesidad de que la gente gane poder y lo ejerza emancipadoramente. A todos los niveles y escalas se debe cultivar una cultura que empodere y transfiera poderes a las mayorías populares y sub-alternizadas.

Finalmente, educar en derechos humanos es un vehículo para sensibilizar y hacer cultura sobre los mismos. Si la ciudadanía o los miembros de las sociedades democráticas no poseen una sensibilidad socio cultural y popular por sus derechos o no los conocen, es difícil que los defiendan. Igual sucede con la cultura jurídica, que también tiene que estar educada y formada desde el imaginario de los derechos humanos. Pero no solo eso, incluso puede haber una difusión de programas de enseñanza, promoción, concientización y formación en las escuelas, en las facultades de derecho y en las universidades, pero utilizando, tal como hemos dicho, un concepto restrictivo de derechos humanos que reproduce el imaginario indolente, anestesiado y pasivo que estamos denunciando. No solo se trata de educar obligando a los ciudadanos a aprenderse de memoria los artículos de la norma constitucional, sino que más bien, hay que enseñarnos a partir de una praxis acompañada por teorías, que nos conviertan en personas más activas y efectivas a nivel multi-escalar y desde una cultura de derechos humanos a tiempo completo y en todo lugar. Se logrará superar el 0,1 % de eficacia jurídica, si todos nos implicamos en hacer y construir derechos humanos integralmente en todas las esferas de lo social, utilizando los instrumentos jurídicos y los aparatos judiciales, pero también articulando relaciones de reconocimientos mutuos con las que todos seamos tratados y reconocidos como sujetos con capacidad de producir mundos.

Según el tipo de sensibilidad socio-cultural, será mayor o menor el grado de aceptación y el modo como los derechos humanos son asimilados, significados, re-significados y entendidos. Es evidente que cuanto mayor esté extendida una cultura relacional, multi-garantista e inter-escalar sobre derechos

humanos, menores serán las demandas que tengan que pasar por los tribunales y mayores serán las instancias de reconocimiento efectivo en lo económico y lo político y lo social. No es lo mismo promocionar y generar derechos humanos solo dentro del ámbito jurídico estatal que hacerlo fuera de él. Tanto jueces y juezas, fiscales y procuradores, abogadas y abogados, padres, madres, hijos, hijas, empresarios/as, agentes de bolsa, profesores/as, médicos, porteros/as, taxistas, jóvenes, ancianos/as, etc., tienen mucho que decir en el proceso de construcción y destrucción de derechos. No hay que pensar que sea un hecho consumado la violación de los mismos para que sean protegidos, ni pensar que como no se respetan socialmente y en el ámbito externo del derecho, en el vivir cotidiano, únicamente pueden garantizarse al interior del mundo jurídico y estatal. Por el contrario, en ambos lugares, permanentemente, se hacen y deshacen derechos humanos.

### **Convicciones éticas y propuestas concretas para co-educarnos en derechos humanos**

En este apartado vamos a explicitar brevemente, algunas de las convicciones personales que nos mueven a la hora de entender, comprender, practicar y co-educar en derechos humanos y que a modo de criterios previos orientadores nos inspiran. También sugeriremos algunos contenidos concretos que hay que tratar o a los que hay que acudir para una más rica pedagogía en derechos humanos:

En primer lugar, siguiendo al teólogo uruguayo Juan Luis Segundo, la apuesta por derechos humanos, pese a sus luces y sus sombras, es una apuesta por el ser humano y una fe antropológica por él (Segundo, 2010). Esto se traduce en el principio de agencia humana defendido por Helio Gallardo y que hemos anticipado al principio del apartado 3.2. Lo retoma del logro de la modernidad sobre la capacidad de individuación del homo sapiens. El compromiso y la sensibilidad con lo humano se traduce en una disposición y un impulso a luchar por crear las condiciones que permitan a todo ser humano de dotar de carácter (libidinal, sexual, cultural, social, política, económica, étnicamente) a sus propias producciones en entornos que no controla en su totalidad (Gallardo, 2007). Añadimos como complemento, el criterio de riqueza humana abordado por Joaquín Herrera e inspirado en Marx, con el que defiende la posibilidad de reacción que toda persona posee frente al entorno de relaciones en que se encuentra, a partir del propio criterio de dignidad humana que se significa y se desarrolla en cada contexto cultural, ético, social y político (Herrera, 2005).

Desde la agencia y la riqueza humanas, se facilitará un insumo pedagógico que potencia y cultiva la autoestima, la autonomía y la responsabilidad

de cada uno de nosotros. Sentirnos protagonistas de nuestro destino y valorar nuestras capacidades de significar, re-significar realidades, de crear y recrear mundos diversos y plurales junto con nuestros semejantes, puede ser un antídoto frente a complejos, pérdida de autoestima, sentimientos de culpabilidad, depresión o actitudes de sometimiento y aceptación de humillaciones. Sentirnos activos y sujetos instituyentes desde nuestras particularidades, con capacidad de transformar y enfrentar todo aquello que nos empequeñece o anula, nos hace crecer y no decaer ante las adversidades.

En segundo lugar, otro fuerte compromiso ético por lo humano en el modo de enseñar derechos humanos y que se proyecta sobre cualquier acción e interpretación de la realidad, está en el criterio y del principio de producción, reproducción y desarrollo de la vida humana dentro de su círculo con la naturaleza, en la línea trabajada por el pensamiento de liberación de Franz Hinkelammert (1995, 1996, 1998a y 1998b y Enrique Dussel (1998). Para que el ser humano pueda desplegar la agencia o riqueza humanas, para que pueda producir y reproducir mundos, tiene que vivir. De ahí la importancia que tiene asumir e incorporar una racionalidad y una ética de la vida y de lo vivo, una ética reproductiva que sepa resistir sensible y comprometida con el sufrimiento humano. Todo ser humano debe vivir y no ser sacrificado ni ser matado por un valor, un ideal, una institución, en definitiva, una producción o creación humana. La vida humana no sobrevive sin naturaleza, pero sin humanos, ¿quien se preocupará de ella? Lo que defendemos desde la fe antropológica por el ser humano por medio del principio y la racionalidad de la vida es que si entre los seres humanos nos respetamos unos a otros sin agredirnos, sin inferiorizándonos, sin discriminarnos o asesinarlos, el respeto por la naturaleza (vegetales y animales) vendrá por sí solo.

La producción, reproducción y desarrollo de la vida es un criterio de realidad: para que el ser humano pueda sentir, respirar, hablar, comunicar, crear, recrear, significar y resignificar mundos, debe vivir. Y educarnos en derechos humanos solo se puede desarrollar entre quienes estamos vivos. Por esta razón, partimos de la consideración de que la vida humana es el fundamento interno de la realidad. La vida humana (no abstractamente considerada) funciona como criterio que juzga sobre toda acción, tanto sobre aquello que la produce, reproduce y desarrolla como sobre aquello que la aniquila o degrada. No nos referimos a ella como fin, ni como programa que se puede cumplir o en el que se fracasa. Se trata más bien de la condición para cualquier cosa, acción o evento que esté dentro de los marcos de la realidad histórica del ser humano. Sin vida de los sujetos, no hay educación, ni discusión, ni razonamiento, ni valoración, ni sentimiento (Hinkelammert y Mora, 2006). Los ordenamientos jurídicos y los derechos humanos guardan relación con la

administración de la vida y de la muerte de todas las personas del planeta, con nombre y apellidos. De ahí el reto de construir cultura sensible en derechos, responsable y con conciencia de defender las condiciones de existencia humana y de la naturaleza a partir de la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas que nos permiten vivir. La vida humana y el mundo natural en el que está inserta, son el fundamento que limita el margen de posibilidades de la humanidad. No todo es posible. La vida es lo debido (Rosillo, 2013; Bautista, 2014 y Médici, 2016).

A partir de esta apuesta por lo humano y de sus condiciones de vida, la EDH debe tornarse más afectiva y solidaria, atenta y preocupada en mostrar que la existencia digna se basa en las necesidades y las corporalidades humanas, sin excepciones. Todo ser humano, con nombres y apellidos debe tener la posibilidad de construir y reconstruir mundos en todos los órdenes de la vida, enfrentando cualquier limitación, obstáculo o cierre que lo impide.

En tercer lugar, junto con ese compromiso con lo humano, se añade un paso adelante y de mayor profundidad que se abre a la capacidad de saber compartir y sensibilizarse por el sufrimiento del homo sapiens-demens y con el componente de las lucha por los derechos. Esto puede traducirse a través del denominado imperativo categórico contra las victimizaciones, propio del pensamiento crítico y de liberación, retomado por Franz Hinkelammert (2007) a partir de los planteamientos marxianos. El hecho de echar por tierra y denunciar cualquier situación en la que cualquier ser humano sea denigrado, humillado, vejado y vilipendiado, implica una opción por quienes son producidos como víctimas (victimizados) por medio de lógicas y dinámicas de dominación, discriminación, exclusión y marginación, dando cuenta tanto analíticamente de las causas y condicionantes que las producen como contribuyendo, colaborando y participando en la generación de dinámicas, prácticas y procesos que las enfrenten. El reto de una EDH será el visibilizar, mostrar, enfrentar y criticar tanto en el presente como diacrónicamente, a lo largo de la historia, todo proceso, hecho o acontecimiento en el que se agrede la dignidad de personas, individuos y colectivos por su condición racial, étnico-cultural, religiosa, sexual o por razones de género o por causas socio-económicas o de clase.

No hay que olvidar que el origen histórico de los derechos humanos se cimienta en procesos de lucha y reivindicación frente a distintos excesos de poder. Tienen en su reclamación frente a una injusticia a uno de sus componentes más importantes. Según Ellacuría (2012) la mejor forma y el método más adecuado para percibir un derecho humano real y dinámico es el de negar aquella condición de esclavitud, debilidad y opresión que viola una dimensión vital y existencia de los seres humanos que se traduce y significa en términos

de dignidad, de libertad o de derechos, ya que este estado o condición negadora es la que ofrece un dato temático primario que sirve de fuente no solo de análisis, sino, principalmente, para poder hacer justicia enfrentándola y, de modo dialéctico, anulándola, mediante su superación crítica y transformadora. Por ello, la situación de sufrimiento e injusticia exige vislumbrar el problema de los derechos humanos desde lo que es la raíz más profunda de esa realidad negadora que produce el daño y la inferiorización de unos sujetos por otros, pues la condición de esclavo, débil u oprimido no cae del cielo ni es «primigenia, ni tampoco consiste en una mera carencia, sino que es derivada de un estricta privación, de un despojo múltiple y diferenciado» (Ellacuría, 2012:298-299), socio-históricamente producido.

Educando mostrando los padecimientos de la comunidad de víctimas que sufre distintos procesos de inferiorización, dominación, marginación, humillación y exclusión y que busca subvertir el sistema que le niega las condiciones para la producción, reproducción y desarrollo de una vida digna de ser vivida, puede ser enriquecedor para poder reaccionar y no incurrir en ser causantes de equivalentes infamias y maldades. Todo esto más allá del protagonismo del estado o de la naturaleza humana como fundamento de lo universal. Si «sujeto por antonomasia de la praxis de liberación es la víctima que, adquiriendo consciencia de su situación, y en diálogo con otras víctimas, emprende acciones para dejar atrás, para superar, la situación que le niega las posibilidades de producir y reproducir su vida.» (Rosillo, 2014: 110). Cuando se co-educan en derechos humanos, los destinatarios pueden ser también víctimas que tienen que empoderarse, o personas que viven contextos menos opresivos y pueden hacerse solidarios con ellas, sin dejar de ser sujetos relacionales que no discriminan en los espacios sociales donde se mueven. Por lo general, los discursos y las prácticas de los derechos humanos se hacen hegemónicos de arriba abajo, desde las instancias de poder. Por medio de una educación preocupada por los procesos de victimización, se invierte el proceso para que sea desde abajo desde donde irradiar las luchas de resistencia, legitimándolas y articulándolas para que la vigencia de los derechos humanos sea más plena, holística e integral.

Allí donde se producen relaciones de dominio y jerárquicas excluyentes, se ha de visibilizar las estructuras de desigualdad y asimétricas en las que determinados colectivos quedan a merced de grupos de poder y sistemas que son transformados en ídolos y fetiches endiosados que están por encima de la condición humana. Eso es una responsabilidad para quienes apuestan por una co-educación que consolide la sensibilidad por derechos humanos.

Una vez mencionadas las tres convicciones éticas que pueden nortearnos en nuestras intenciones pedagógicas, señalaremos una serie de contenidos o

materias que pueden incorporarse en los programas o proyectos de enseñanza y EDH:

Habrá que tener en cuenta, no solo los valores de libertad, igualdad, solidaridad y la misma dignidad se objetivan en normas jurídicas nacionales o internacionales. Está bien conocer sus contenidos a partir de lo que interpretan los tribunales, la doctrina y los operadores jurídicos, pero hay otras fuentes donde se reflejan y plasman: los saberes populares (refranes, cuentos y canciones populares, tradiciones orales, bailes, fiestas, etc.), el mundo del arte (literatura –novelas, poemas, teatro-, pintura, escultura, música, grafitis), nos proporcionan mucha información sobre la justicia, la injusticia, la dignidad, la lucha por la adversidad y la capacidad que tienen los seres humanos de padecer sufrimientos y de rebelarse frente a poderes que matan. Muchos son los productos culturales populares y artísticos que expresan modos diversos de reacción frente a entornos relacionales por superar y que nos limitan. Hay que rescatar aquellos que mueven por dinámicas de respeto, de lucha contra la opresión y a favor de la justicia social. Se denunciarán los productos culturales que expresan dominación, represión, discriminación y exclusión.

En relación al imperativo categórico contra cualquier proceso de victimización y a las luchas sociales, convendría recuperar las historias no oficiales de los vencidos y de los olvidados por la desmemoria de los vencedores: nos permitiría ampliar nuestro horizonte de las demandas, reivindicaciones y reclamaciones contra diversos modos de ejercicio de poder, en la línea del escritor uruguayo Eduardo Galeano y a lo largo de toda su obra, también desde la mirada del filósofo uruguayo Raúl Zibechi (2007 y 2014), o en el marco de la colonialidad del poder de Aníbal Quijano (2014) o de María Lugones desde la perspectiva de género (2008), todos ellos en sintonía con la “sociología de las ausencias” de Boaventura de Sousa Santos (2009), la perspectiva histórica de “trans-modernidad” de Enrique Dussel (Bautista, 2014) o el concepto de contra-modernidad de Eduardo Grüner (2010).

Walter Benjamin, verso libre de la Escuela de Frankfurt, empleó gran parte de su vida en comprender la historia de las clases sociales y los grupos oprimidos de todas las épocas y todos los continentes, pero poniendo especial atención a las víctimas producidas en el seno de la historia de la cultura occidental. El filósofo alemán era solidario con todos los que cayeron en nombre de la civilización, el progreso y la modernidad y por esa razón denunciaba, al igual que Bertolt Brecht, que todos los bienes culturales eran documentos de la barbarie, ya que nacen de las injusticias de clase, de la opresión social y con motivo de la implementación de políticas de desigualdad y exclusión. Las historias oficiales se construyen siempre desde quienes vencen y oprimen, silenciándose las de los vencidos. Masacres y guerras suelen ser el vehículo

de transmisión que se justifican blanqueando la sangre roja derramada por el sufrimiento y la esclavitud de la mayoría popular deshumanizada y vilipendiada, en nombre de la razón, el bien común y el proceso de madurez, evolución y avance de la humanidad. De ahí la necesidad de visibilizar, recuperar, resignificar esas otras historias que vayan a contrapelo, que sean críticas y cuestionadoras de las opresiones y recuperen otras versiones del pasado basadas en luchas emancipadoras y de liberación.

En lo que afecta a la historia de los derechos humanos, supondría conocer la historia de las luchas a partir de todos los colectivos y grupos humanos que en todos los continentes se han levantado contra las perversidades cometidas por los imperios de todo tipo con el capitalismo a la cabeza en nuestra época presente, los fundamentalismos idolátricos e inquisitoriales religiosos, contra cualquier ejercicio de poder que discrimina, explota, margina, oprime, victimiza por razones raciales, económicas, familiares, ideológicas, sexuales. Colectivos como pueblos o nacionalidades indígenas, luchas obreras, proletarias y campesinas, movimientos anticoloniales y luchas anti-racistas; movilizaciones y demandas contra patriarcalismos y heterosexismos, comunidades religiosas anti-idolátricas y con espiritualidades de fraternidad y ecuménicas, etc., suelen ser los de abajo silenciados, eliminados, ocultados e incapacitados como actores de las historias oficiales.

Tres ejemplos concretos de lo que venimos diciendo, dos de ellos en el contexto latinoamericano sería, en primer lugar, la recuperación del valor y de la importancia de la Revolución de Haití tan olvidada y vilipendiada desde la colonialidad del poder de Occidente, enriquecida por los imaginarios y proyectos de vida africanos y excluida de los tres procesos revolucionarios que son emblemas de los derechos naturales y de los derechos del hombre: la revolución inglesa, la revolución francesa y la independencia de los Estados Unidos (Grüner, 2010; y Martínez, 2013). En segundo lugar, la otra historia contada a partir de las mujeres como agentes de las culturas populares pero estructuralmente explotadas desde la esclavitud, el feudalismo y el capitalismo (Federici, 2016); y en tercer lugar, la visibilización de la llamada tradición hispanoamericana o iberoamericana de los derechos humanos basada en la figura de los pobres u oprimidos, frente a la tradición individualista liberal y burguesa eurocéntrica (De la Torre Gangel, 2014; y Rosillo, 2011).

Por último, derechos humanos implican dimensiones jurídicas y no jurídicas. Expresan la complejidad de lo real, pero específicamente, sobre ellos confluyen elementos políticos, sociales, históricos, antropológicos, económicos, literarios, jurídicos, etc. El imaginario positivista, formal y estatista de los derechos humanos simplifica lo que es más rico y es expresión de complejidad. Son infinitas las interacciones de su praxis y también su comprensión

requiere de una interdisciplinariedad de racionalidades diversas. No solo se trata de abrirse a otras disciplinas y luchar contra la resistencia gremial y los celos corporativos propios del mundo jurídico. Los horizontes de las disciplinas del derecho deben abrirse desde su interior y ampliarse la comunicabilidad de todas las partes de lo real que se mueven en el mundo de la antropología, la historia, la política, la economía, la sociología, la psicología. No es que únicamente los derechos humanos se relacionen con la Economía, la Ética y/o la Política, sino que al interior de lo jurídico y de lo no jurídico siempre hay elementos económicos, políticos, culturales, éticos y de género, como igual sucede con el resto de ámbitos en los que se desarrollan las relaciones humanas.

En orden a todo lo dicho consideramos que la EDH debe cultivarse y co-enseñarse desde la multidiversidad epistemológica y disciplinaria, ya que le es inherente en su carácter complejo, socio-material, relacional y cotidiano. Además, hablar de derechos humanos es hacerlos desde los contextos relacionales e históricos en los que están insertos. En ellos son cruciales los tiempos, los ritmos, los espacios, las corporalidades y los sujetos que (re)significan constantemente la realidad en diferentes niveles o escalas en entornos que nunca logrará controlar en su totalidad.

Desde una perspectiva más integral, conforme a una racionalidad de la vida, de lo que se trata es de conjugar aquellas estrategias e instrumental con una visión del saber que sea capaz de ver la complejidad de la realidad de los derechos humanos. Por esta razón se debe fomentar la interconexión del conocimiento, como expresión de la recursividad e interrelación de todos los elementos que componen nuestro mundo de derechos que entre todos hacemos y deshacemos. Asimismo, la interdisciplinariedad se impone como exigencia de la acción y la reflexión, comprometiendo la actitud del científico e investigador, inclusive la de cualquier persona que analiza, interpreta y enjuicia el mundo que le rodea y en el que actúa.

El mundo académico y universitario que investiga derechos humanos, suele adolecer de una especie de “libertad de expresión de manicomio”, en la cual todos/as pueden hablar pero nadie escucha sobre lo que son y deben ser; por tanto, al final no hay ningún flujo de intercambio de ideas y experiencias. La interdisciplinariedad que convocamos conlleva incentivar una cultura que practique derechos humanos a tiempo completo y en todo lugar, junto con un modo de entender el saber abierto, dialogante y que se retroalimente en todos los niveles con el máximo de especialistas y no especialistas. Al respecto, el filósofo cubano-alemán Raúl Fornet Betancourt (2001: 115-116) indica que cuando nos hacemos partícipes del proceso de reproducción del saber disciplinario, no sentimos la necesidad de ir más allá de los límites de ese saber.

Sacralizamos inconscientemente los límites vigentes de nuestra disciplina y hacemos apología de su autonomía. Desde otra perspectiva, la autonomía está referida, más bien, a esa condición de independencia creativa que debe tener el investigador, la cual le permite desplegar una dinámica interna de interconexión con otras autonomías. Por lo mismo, se ha de crear un espacio o lugar fronterizo de inter-cambio o diálogo, de auténtica interacción, interdependencia e interfecundación, de unas disciplinas científicas con otras y de éstas con otros saberes no científicos, igualmente válidos en el espacio de su especificidad. De esta manera, se impide la instrumentalización de unos respecto de los otros, y esa interrelación resulta mucho más que una simple yuxtaposición o adición acumulativa de saberes.

Fruto de la “con-vocación” a la “contro-versia”, de los diversos tipos de racionalidad y de los saberes en que plasman, lograríamos una especie de razonabilidad de la razón con la que los derechos humanos serían entendidos y practicados reduciendo el abismo entre la teoría y la práctica. Esta razonabilidad sería entendida como una unidad en proceso abierto de continua cualificación, desde la pluralidad y la diferencia. Vivir, ejercitar y pensar la razón humana como un “concierto” o una “composición” siempre inconclusos, vertebrando diálogos solidarios entre el máximo de formas de conocimiento (Fornet-Betancourt, 2001: 121-123).

Como facilitadores de conocimiento (en este caso cuando se enseña derechos humanos, todos debemos ser conscientes de la parcialidad de todo mirar y de toda opinión, concepción, teoría o creencia. Tanto a lo largo de la historia como en nuestro presente, son muchas las ideas y las tendencias que adoptan perspectivas distintas no solo sobre los derechos humanos, sino también sobre la idea de democracia, sobre la ética cívica y el papel que deben desempeñar las instituciones públicas y las normas. Los alumnos y las alumnas deben conocer un abanico de opciones y elegir desde sus propios horizontes de sentido, teniendo en cuenta las opiniones de los demás y a partir de esas miradas multi e interdisciplinares. De ahí la importancia de potenciar una actitud que permita argumentar racionalmente sobre los propios puntos de vista, contrastándolos con otras posiciones y con otras argumentaciones, porque la verdad nunca es definitiva, ni completa, ni cerrada, ni eterna, ni dogmática.

### **Metodologías co-educativas en derechos humanos. Orientaciones metodológicas y materias transversales**

Desde la educación no se puede hacer que desaparezcan los males de la humanidad y del planeta, pero sí puede ayudar para entender sus causas, ofrecer materiales de análisis e inculcar ciertas actitudes y comportamientos que son necesarios para crear y fomentar una cultura de derechos humanos.

Para poder lograr este propósito, proponemos algunos principios psicopedagógicos: el principio relacional, el activo-participativo, el dialógico, el crítico y el principio de la complejidad (Sánchez, 2007c). A continuación, veamos el significado de cada uno de ellos:

- El principio relacional: parte de la premisa de que las personas somos seres relacionales, vivimos a través de las acciones intersubjetivas que desarrollamos. Por medio de ellas, nos podemos reconocer como sujetos, protegiéndonos mutuamente nuestros derechos o podemos tratarnos como objetos, violando nuestras libertades y agrediendo nuestra dignidad. De la misma manera, se manifiesta la idea de que tanto la ciudadanía como los derechos humanos se construyen con el haz de relaciones y la red de acciones sociales que se despliegan entre las personas en todas las parcelas de la vida. Tanto las instituciones como las normas y las reglas de la convivencia humana se desarrollan relacionamente. No hay ser humano ni institución que exista fuera de una o varias relaciones.
- El principio activo-participativo considera que la ciudadanía y los derechos humanos no son instancias ajenas a las personas, ni mucho menos a los estudiantes ni a los docentes. Todo lo contrario, ambas se viven día a día. Por esta razón, allá donde se co-eduque en derechos humanos hay que intentar potenciar la implicación de cada persona, utilizando recursos que inciten a su participación en problemas cotidianos que tienen mucho que ver con el reconocimiento o el desconocimiento de las libertades, las facultades, las opciones y los derechos humanos. Hay una necesidad de educar desde y para la acción, sin miedo para afrontar los problemas tanto locales, como nacionales y globales, y con la intención de buscarles alguna solución.
- El principio dialógico: intenta desplegar una pedagogía multidireccional en la línea de interdisciplinariedad arriba mencionada, con intercambios mutuos y no de un único sentido, aquel exclusivamente marcado por el profesorado. Se parte de la premisa de que los problemas humanos deben debatirse y discutirse con respeto, desde la tolerancia y con la disposición de saber escuchar la opinión de los otros. Se rechaza cualquier tipo de pedagogía bancaria y unidireccional, en la que uno se limita a explicar y el resto se limita a escuchar (Freire, 1975 y 1998). En cierta medida, todo ser humano está capacitado para dotar de sentido y para dar carácter al mundo que le rodea. También los/as adolescentes y los/as menores. Por ello se deben crear las condiciones apropiadas para una comunicación fluida, entre iguales y asumiendo, simultáneamente sus diferencias. En cualquier

lugar de enseñanza se deben vertebrar lugares de encuentros, espacios de diálogo y de aprendizaje mutuo, más aún cuando vivimos en sociedades multiculturales. Esto no exime la responsabilidad del educador para mediar e intermediar en los procesos de discusión y debate, como tampoco se le priva de su función de facilitar el insumo necesario para que los participantes adquieran una actitud dialogante y respetuosa.

- El principio crítico: parte de esa apuesta por el ser humano ya mencionada, como una especie de fe antropológica, en el sentido de que, históricamente, siempre se presentan situaciones o condiciones de penuria o que rebajan o reprimen la naturaleza humana (exclusión, dominación, alienación o discriminación por razones étnicas, raciales, clasistas, de género, etc.) que hay que saber descubrir. Pero, además, hay una confianza en que cada persona y cada grupo humano tienen la capacidad de cambiar y transformar esas situaciones por otras condiciones de vida, autonomía, libertad y creatividad (liberación y emancipación).

Asimismo, la dimensión crítica proyecta un inconformismo por lo empíricamente dado. La ciudadanía y los derechos humanos son procesos dinámicos, en permanente movimiento que nunca hay que tomar como un punto de llegada ya logrado, sino como un punto de partida que hay que ganarse todos los días, que siempre se renueva y sobre el cual hay que profundizar una y otra vez. De alguna manera, se pretende enfrentar esa cultura escéptica que no confía en los derechos humanos ni en la ética cívica porque piensan que no sirven para nada, ya que sistemáticamente no son respetados y, además, son violados en todas las partes del mundo. Por el contrario, críticamente se expresa que, con más razón, cuando más violaciones de derechos humanos haya en la Tierra, mayor importancia adquieren y por ello, con más fuerza hay que defenderlos desde una conciencia cívica y preocupada por el bien común.

- El principio de la complejidad: expresa la interdisciplinariedad y la coimplicación desde la que se aborda tanto la ciudadanía como los derechos humanos. Se considera que todos los elementos de la realidad están relacionados. Además, ambas figuras se explican mejor utilizando recursos éticos, filosóficos, jurídicos, históricos, políticos, antropológicos y económicos, puesto que están interrelacionados. Hablar de los derechos humanos y de los comportamientos cívicos es hacerlo aludiendo a sus procesos históricos de constitución, a sus normas e instituciones, a sus dimensiones tanto jurídicas como no jurídicas, a los valores humanos que representan, a sus prácticas y acciones, en definitiva, forman parte de la condición humana. Asimismo,

se trata de una perspectiva compleja porque se afirma que no hay derechos humanos sin ciudadanía y democracia y tampoco se construye una ciudadanía democrática sin derechos humanos. Existe una recurrencia y una recursividad entre ellos.

Además, al interior de los derechos humanos se intenta combinar la dimensión teórica junto con la dimensión práctica, así como la dimensión intelectual con la afectiva, la razón junto con el corazón. Por este motivo, el co-educar intenta mostrar la conexión que existe entre los centros, escuelas, facultades, universidades, complejos y sitios donde se enseña y sus entornos sociales donde se desenvuelve la vida real, es decir, que el aula o lugares de enseñanza sean un espacio trasmisor de la compleja realidad que vivimos, y en lo relativo a la convivencia humana, a las relaciones interpersonales, a los comportamientos democráticos, las normas jurídicas, los poderes públicos, los mecanismos de exclusión y marginación social, la cultura de paz y de no violencia, etc. En todos estos casos, desde los derechos humanos se intentará analizarlos, discutirlos, debatirlos y enjuiciarlos, con la búsqueda de algún tipo de solución o, al menos, ofreciendo materiales que sirvan para tratar mejor los problemas.

### **Temas transversales y relacionados con derechos humanos**

Terminamos haciendo mención a un conjunto no cerrado ni exhaustivo de materias transversales para una co-EDH y que están muy relacionados entre sí, son recurrentes y recursivos. Esos temas transversales son los siguientes:

- La democracia: concepto básico para implementar tanto de comportamientos cívicos como prácticas de respeto de los derechos humanos. Nuestras sociedades se caracterizan por estar organizadas bajo instituciones democráticamente elegidas y, como ciudadanos, son muchas las esferas en el ejercicio de nuestros derechos, en las que actuamos de manera participativa, siguiendo unos procedimientos y unas reglas previamente legislados por nuestros representantes. De la misma manera que se apuesta por una cultura cívica y de derechos humanos, también se potencia una cultura democrática entre los gobernantes y los gobernados.
- La paz y la no violencia: muchas son las ocasiones en las que hay conflictos sociales y disputas. Las razones son múltiples: porque se discrepa en las ideas; porque se tienen diferentes creencias religiosas; porque se reivindican derechos y deberes distintos; por ambición de riqueza o de poder; etc. El mayor error que se comete para resolver estas discrepancias es utilizar mecanismos violentos y agresivos de resolución de conflictos. Solo quien discrimina o se cree superior a

los demás, trata de imponerse por medio de la fuerza. Frente a una cultura militarizada, punitiva y de guerra que se va imponiendo, hay que dar algunas pistas para lograr espacios fraternos y comunes de no violencia, en espacios más inmediatos y locales, y también a nivel macro, con el propósito de vertebrar la paz mundial a nivel global y planetario.

La base de la convivencia humana diaria y cotidiana se sostiene sobre el modo como se construyen y desarrollan las relaciones entre las personas. Por esta razón, el valor de la paz y la cultura de la no violencia son los mejores caminos que posibilitan las condiciones necesarias para el respeto por la dignidad humana de todos. Ni con golpes, ni con gritos ni con armas ni con las guerras, y bajo dinámicas de imperio y de dominación, se reconocen los derechos y los deberes de los seres humanos. Nada de clasificar la realidad entre amigos y enemigos. Todo lo contrario, desde el amor, el diálogo y la reciprocidad, hay un mayor porcentaje para que se llevan a buen puerto y se resuelvan los conflictos sociales, políticos, jurídicos, económicos, culturales o religiosos.

- La solidaridad y la cooperación: en el ser humano existe una disposición por ayudar a quien lo necesita. Esta cualidad la despliega en todos los lugares sociales, tanto con aquellas personas más cercanas (familiares y amigos), como más lejanas (extraños o desconocidos), especialmente, hacia quienes tienen algún tipo de impedimento para desarrollar autónomamente sus potencialidades físicas o psíquicas. Resulta fundamental inculcar comportamientos solidarios y de reconocimientos mutuos. Asimismo, en el contexto de la globalización, se subraya la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacional para enfrentar las situaciones de pobreza y desigualdad social en las que se encuentran más de la mitad de la población de la Tierra.
- Diversidad, interculturalidad y pluralismo: también la globalización ha provocado un incremento de la conciencia sobre la diversidad de culturas que existen en el mundo. Fenómenos como la inmigración acentúan los lugares de encuentro entre personas de origen diverso. Muchos son los centros escolares y universitarios y las aulas integradas por alumnos y alumnas de nacionalidad diferente. Por ello, la educación multicultural e intercultural junto con el respeto por la diferencia son mecanismos muy importantes para evitar que el racismo, la xenofobia y el odio al diferente se extiendan sobre las conciencias de las personas. La enseñanza de derechos humanos hace simbiosis con la enseñanza de la igualdad en la diferencia, el respeto por la pluralidad desde criterios de emancipación y, también, con una

educación intercultural que sepa denunciar cualquier expresión de discriminación social, étnica o cultural.

- **Género y sexualidad:** una de los motivos más significativos de discriminación es por razones de género. Co-educar desde derechos humanos se hace denunciando la prepotencia y los efectos negativos de la cultura patriarcal y machista, y planteando cuestiones de marginación social y laboral de las mujeres que hay que enfrentar desde el reconocimiento de la igual condición de género. En el aula, en el centro escolar, en el ámbitos domésticos, en los medios de comunicación, etc. se presentan una serie de roles que se les adjudica a las personas según sean hombres o mujeres. Co-educarnos en derechos humanos de manera no sexistas puede potenciar una actitud de respeto y tolerancia que sepa analizar y criticar cualquier manifestación excluyente. No debemos ignorar el papel central de la sexualidad y de las relaciones sexuales en la vida de los seres humanos, que en todo momento y en todo lugar deben construirse, responsablemente, con lógicas de reconocimientos mutuos, amor, cariño y afectos, siendo, además, un asunto que nunca hay que tomárselo a la ligera.
- **El medio ambiente y el desarrollo sostenible:** la naturaleza es la principal fuente de riqueza y de la vida en nuestro planeta. Se incorporan contenidos relacionados con la interacción que tiene el ser humano con el medio. Los impactos medioambientales se analizan desde las condiciones que hacen posible la vida en la Tierra y desde los riesgos que provocan su destrucción (desastres naturales, catástrofes, contaminación ambiental, uso de armas de destrucción masiva, etc.). La vida del planeta garantiza la supervivencia de la humanidad. Son muchos los colectivos y pueblos que tienen conciencia de la necesidad de proteger la biodiversidad y a la madre naturaleza. Saber qué modos de producción y económicos la destruyen, deforestando, contaminado y destruyendo las bases de la vida, y saber qué modos de vida y culturas miman, cuidan y respetan el medio ambiente, nos ayudaría a ser más sensibles por el presente y el futuro de la humanidad junto con y en la Tierra.

### **Bibliografía**

- Batra, Armando (2014). El hombre de hierro. Límites sociales y naturales del capitalismo en la perspectiva de la gran crisis. México D.F.: Itaca. 2ª edición.
- Bautista, Juan José (2014). ¿Qué significa pensar desde América Latina?. Madrid: Akal.

- De la Torre Rangel, Jesús Antonio (2014). Tradición iberoamericana de derechos humanos. México D.F.: Editorial Porrúa y Escuela Libre de Derecho.
- Dussel, Enrique (1998). Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión. Madrid: Trotta.
- Ellacuría, Ignacio (2012). “Hacia una conceptualización de los derechos humanos”. En SENENT, Juan Antonio (ed.). La lucha por la justicia social. Selección de textos en Ellacuría (1969-1989). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Federici, Silvia (2016), 6ª edición. Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid: Traficante de Sueños.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2001). Transformación intercultural de la filosofía. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Freire, Paulo (1975). Pedagogía do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1998). Pedagogía da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galeano, Eduardo (2008). Espejos. Una historia casi universal. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (2015). Mujeres. Madrid: Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo (2016). El cazador de historias. Madrid: Siglo XXI.
- Gallardo, Helio (2000). Política y transformación social. Discusión sobre derechos humanos. Quito: Editorial Tierra Nueva.
- Gallardo, Helio (2005). Siglo XXI: militar en la izquierda. San José: Arlekin.
- Gallardo, Helio (2006a). Siglo XXI: producir un mundo. San José: Arlekin.
- Gallardo, Helio (2006b). Derechos humanos como movimiento social. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Gallardo, Helio (2007). Teoría crítica: matriz y posibilidad de derechos humanos. Murcia: Francisco Gómez.
- Grüner, Eduardo (2010). La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución. Buenos Aires. Edhasa.
- Herrera Flores, Joaquín (org.) (2000). El vuelo de Anteo. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Herrera Flores, Joaquín (2005). Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Hinkelammert, Franz (1995). Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión. San José: DEI.
- Hinkelammert, Franz (1996). El mapa del emperador. San José: DEI.
- Hinkelammert, Franz (1998a). Sacrificios humanos y sociedad occidental: Lucifer y la bestia. San José: DEI.
- Hinkelammert, Franz (1998b). El grito del sujeto. San José. DEI.

- Hinkelammert, Franz (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión*. San José: Editorial Arlekin.
- Hinkelammert, Franz y MORA, Henry (2006). *Hacia una economía para la vida*. San José: DEI.
- Laval, Christian y DARDOT, Pierre (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Lövy, Michael (2010). *Walter Benjamin: aviso de incendio*. Sao Paulo: Boitempo Editorial.
- Lugones, María (2008). “Colonialidad y género”. Bogotá: Tabula Rasa, nº 9, julio-diciembre.
- Martínez Peria, Juan Francisco (2013). *Libertad o muerte. Historia de la revolución haitiana*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Maturana, Alberto y Varela, Francisco (1999). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Médici, Alejandro (2012). *La constitución horizontal. Teoría constitucional y giro decolonial*. San Luis Potosí: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat; Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Médici, Alejandro (2016). *Otros nomos. Teoría del nuevo constitucionalismo latinoamericano*. San Luis Potosí: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat; Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Monereo Pérez, José Luis (2015). *Espacio de lo político y orden internacional. La teoría política de Carl Schmitt*. Madrid. El Viejo Topo.
- Pérez Luño, Antonio Enrique (1999). *Derechos humanos, estado de derecho y constitución*. Madrid: Tecnos. 6ª edición.
- Pisarello, Gerardo (2011). *Un largo Termidor. La ofensiva del constitucionalismo anti-democrático*. Madrid: Trotta.
- Polanyi, Karl (1997). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Quijano, Aníbal Quijano (2014): “Colonialidad del poder y clasificación social”. En Sousa Santos, Boaventura y Meneses, Paula (edit.). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Rosillo, Alejandro (2008). “Derechos humanos, liberación y filosofía de la realidad histórica”: VV.AA. *Teoría crítica dos direitos humanos no século XXI*. Porto Alegre: Editora PUCRS.
- Rosillo, Alejandro (2011). *Los inicios de la tradición iberoamericana de derechos humanos*. San Luis Potosí: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales

- Mispat; Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Aguascalientes y San Luis Potosí.
- Rosillo, Alejandro (2014). *Fundamentación de derechos humanos desde América latina*. Ciudad de México: Ítaca.
- Sánchez Rubio, David (2007a). *Repensar derechos humanos*. Sevilla: Mad.
- Sánchez Rubio, David (coord.) (2007b). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Sevilla: Editorial Algaida.
- Sánchez Rubio, David (coord.) (2007c). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Propuesta didáctica*. Sevilla: Editorial Algaida.
- Sánchez Rubio, David (coord.) (2008a). *Educación ético-cívica*. Sevilla: Editorial Algaida.
- Sánchez Rubio, David (coord.) (2008b). *Filosofía y ciudadanía*. Sevilla: Editorial Algaida.
- Sánchez Rubio, David (2011). *Encantos y desencantos de los derechos humanos*. Barcelona: Icaria.
- Sánchez Rubio (2013). “Una perspectiva crítica sobre democracia y derechos humanos”, en David Sánchez Rubio y Juan Antonio Antonio Senent de Frutos, *Teoría crítica del derecho, Nuevos horizontes*. San Luis-Aguascalientes: Universidad Autónoma San Luis Potosí, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales, Mispat.
- Sánchez Rubio, David (2015). “Contra una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos”. *Derechos y libertades*, nº 33.
- Saxe-Fernández, Eduardo Saxe-Fernández (2005). *Colapso mundial*. San José: Amo al Sur Editorial.
- Segundo, Juan Luis (2010). *La historia perdida y recuperada de Jesús de Nazaret*. Buenos Aires: Biblioteca Testimonial del Bicentenario. Editorial Docencia.
- Sousa Santos, Boaventura (org.) (2009). *Una epistemología del sur*. México D.F.-Madrid Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wolkmer, Antonio Carlos y PITTERS MELO, Milena (orgs.) (2013). *Constitucionalismo Latino-Americano. Tendências contemporâneas*. Curitiba: Juruá Editora.
- Zibechi, Raúl (2007). *Dispersar el poder*. Quito. Abya Yala.
- Zobechi, Raúl (2014). *Descolonizar la rebeldía. (Des)colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias*. Valencia-Málaga: Baladre-Zambre.

# Dimensão pedagógica da historicidade dos direitos humanos\*

Antonio Carlos Wolkmer<sup>1</sup>

## Sumário

Introdução. 1. Uma Compreensão do Conhecimento na História. 2. Horizontes do Direito na História. 3. Significação Histórica e Pedagógica para os Direitos Humanos. Bibliografia. Introdução Na história da humanidade, os Direitos do homem têm sido uma resposta aos conflitos de relacionamento, às multiplicidades de necessidades humanas e às lutas de libertação de determinadas formas de sociabilidade. A historicidade dos Direitos Humanos reflete a aquisição, a evolução, a transformação e a efetividade de questões concretas da vida (cultura, religião, raça, gênero, crença, condição social etc).

Ora, o eixo central em termos de opção teórica e prática é a imperiosidade de se trazer para o mundo do Direito uma nova concepção de historicidade, um processo histórico mais crítico da ação humana pretérita e a redefinição criativa das fontes normativas do passado. Certamente que a formulação teórica dos Direitos Humanos tem simbolizado valores exigências e desejos em momentos culturais distintos na historicidade da sociedade moderna ocidental. Há que se reconhecer certos matizes processuais específicos da concepção dos Direitos Humanos liberal-burguesa dos séculos XVIII e XIX, da construção sócio-econômica do século XX, e da configuração transindividual e intercultural do novo milênio.

A correta compreensão histórica da contemporaneidade contribui para desencadear uma Educação Conscientizadora, capaz de operacionalizar vivências emancipatórias de Direitos Humanos. Ademais, é mediante o exercício autêntico da Educação que se cria não só as condições para uma opção de ruptura, democratização e transformação da sociedade, mas, sobretudo, de forjar, promover e exercitar Direitos Humanos como esforço cotidiano de afirmação da vida com dignidade.

---

1 \* Publicado anteriormente na obra coletiva Educação e Metodologia para os Direitos Humanos, Coord. por Eduardo C.B.Bittar. São Paulo: Quartier Latin, 2008. P. 205-217.

\* O autor é professor titular aposentado dos cursos de Direito da UFSC, bem como docente dos cursos de Pós-Graduação em Direito da UNILASALLE-RS e da UNESC-SC. . Doutor em Filosofia do Direito e da Política. Sócio efetivo do Instituto dos Advogados Brasileiros (RJ). Pesquisador do CNPq, nível A-1. Professor visitante de várias universidades brasileiras e do exterior (Argentina, Chile, Perú, Equador, Colombia, Costa Rica, México, Espanha, Italia). Professor visitante do Programa de Doutorado em Direitos Humanos da Universidade Pablo de Olavide (Sevilha – Espanha), e do Master en derechos humanos de San Luis Potosi (Mexico). Autor de diversos livros, entre os quais: Pluralismo Jurídico: fundamentos de una nueva cultura Del Derecho. Sevilla; MAD, 2006; Direitos Humanos e Filosofia Jurídica na América Latina. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004; Teoría Critica Del Derecho desde América latina. Madrid/Mexico: AKAL, 2017.

Em suma, tendo em conta a perspectiva pedagógica assentada nos valores históricos do humanismo, do pluralismo e da interculturalidade é que se há de definir e interpretar os marcos de uma nova concepção de Direitos Humanos.

### **Uma compreensão conhecimento na história**

Primeiramente, importa analisar o significado conceitual de História e as possibilidades reais de existência ou não de um conhecimento histórico. Sem deixar de ter presente o que grande parte dos historiadores já escreveu e interpretou sobre a noção de História, bem como respeitando as posições clássicas sobre o assunto, poder-se-ia, aqui, compreender a História como um saber temporal dos fatos e atos humanos do passado, mas dinamicamente relacionados com a natureza e a sociedade.

A manifestação da História resulta da complexa representação da experiência humana inter-relacionada no âmbito de fatos, acontecimentos e instituições. A natureza mutável, imperfeita e relativa da experiência humana permite proceder múltiplas interpretações dessa historicidade.<sup>2</sup> Daí a identificação dessa História na tradição ocidental com a mitologia cosmológica, com a teologia dogmática medieval, com a moderna especulação filosófica racionalista e com o positivismo cientificista e universalista contemporâneo. Isso, contudo, não inviabiliza pensar certas especificidades da própria História como campo de estudo, de interpretação e de conhecimento. Distintamente de outras áreas das ciências humanas, a História busca sua “verdade” dentro de um tempo e um espaço já vividos. Suas raízes e suas fontes estão presas aos feitos humanos no percurso concreto da temporalidade. Tal assertiva de uma História que tem sua verdade na dimensão do tempo e não fora deste, justifica-se, como adverte José Carlos Reis, na comparação com outras formas de saberes, revelando-lhes o que estas ocultaram: “que mudaram, que nunca foram as mesmas e sempre estiveram envolvidas com verdades absolutas diferentes, (...)”. Assim, a História “dá aos saberes sucessividade, historicidade, lugar e época, nomes, datas. Ela desintegra a sua ambição de verdade universal, global, total, absoluta, final. A História revela seus fracassos, decepções, frustrações, traições. Ela mostra o transcurso, a passagem do ser ao novo ser”.<sup>3</sup>

Essa sucessão temporal de fatos, registros, narrativas sem estar isento de interesses, valores, sentidos, interpretações humanas constitui uma forma de conhecimento histórico.<sup>4</sup> Sem adentrar numa discussão sobre os proble-

---

2 Wolkmer, Antonio C. *História do Direito no Brasil*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007. Observar: Carr, E. H. *O que é história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 23-29.

3 Reis, José Carlos. *História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 103.

4 Cf. Collingwood, R. G. “A História como Representação da Experiência Passada”. In: Gardiner, Patrick (Org.). *Teorias da História*. 3 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984. p. 312-316.

mas específicos do conhecimento histórico, seja no âmbito de especulações metafísicas, seja na esfera de construções racionais ou científicas, a História se impõe como memória e inventário da trajetória humana, não como montagem lógico-objetivista, mas como processo real de experiências vividas e recriadas. Ora, se o horizonte epistêmico da História reflete a existência temporal e concreta de sujeitos vivos, tal experiência de transmissão humana projeta uma forma de verdade histórica, dada a condição da natureza humana – submetida aos padrões de condicionamento do meio em que vive e das possibilidades de liberdade de escolha de cada pessoa<sup>5</sup> - que não está dissociado das representações culturais, interesses valorativos, princípios filosóficos, ideologias e flutuações políticas.

Assim, a problematização se direciona no sentido de estabelecer as possibilidades de inserção e do significado da presença do sujeito na produção do conhecimento e da verdade histórica. Há que se constatar a relação da História com a ação vivenciada por sujeitos concretos. É nesse intento que se insere apropriadamente o registro de historiadores como José Carlos Reis, para quem “a história é uma construção do sujeito – ele reconstrói o passado, atribui-lhe um sentido, sob a influência de suas crenças, convicções, idéias e personalidade”.<sup>6</sup> Ora, isso permite avançar no reconhecimento de que “o historiador tem como objeto a vida, tanto a do outro (...), como a do próprio historiador e do seu presente (...). O conhecimento histórico seria o resultado do diálogo entre o historiador em sua vivência (presente) e os outros homens em seu vivido (passado).”<sup>7</sup>

Uma vez destacado a compreensão da História como “manifestações de vida”<sup>8</sup> práticas interagidas por seres humanos, cabe agora aproximar tal perspectiva de uma das formas técnicas de controle e de regulamentação social, particularmente do chamado fenômeno jurídico.

### **Horizontes do direito na história**

A aproximação da História com o Direito, mais do que oferecer um específico espaço temporal de reprodução dos saberes normativos e de legitimação convencional das formas textuais predominantes, permite uma ampla reflexão sobre os horizontes culturais da experiência jurídica na sociedade humana. É a apreciação da sucessão de fatos, eventos, valores e condições no desenvolvimento do fenômeno jurídico enquanto representação de idéias,

---

5 Ver: Carr, E. H., op. cit., p. 80-81.

6 Reis, José Carlos. op. cit., p. 151.

7 Ibidem, p. 117.

8 Dilthey, Wilhelm. “A Natureza do Conhecimento Histórico”. In: Gardiner, P. Op. Cit., p. 259-261.

práticas normativas e instituições.<sup>9</sup> Torna-se fundamental na compreensão do Direito, principalmente do Direito moderno, sua valoração e sua aproximação histórica.

Entretanto, ao entrelaçar a História com o Direito na especificidade da cultura ocidental moderna está-se transpondo uma historicidade jurídica linear, tradicional e acumulativa, inclinando-se por preocupações de tipo problematizante, interativa e transformadora. Trata-se de erradicar a concepção histórica do Direito em modelos teóricos metafísicos e em falácias mecanicistas assentadas em objetivações positivistas, buscando investigações engendradas na dialética da produção cultural e das relações sociais concretas.<sup>10</sup> A questão central em termos de opção metodologicamente é a exigência de se trazer para o Direito uma nova concepção de História, uma História mais crítica da atividade humana e que redefine permanentemente as fontes normativas do passado. Não mais uma História de justificações e de exaltação de saberes eruditos e textos sagrados, mas de transgressões, rupturas e criatividade em relação à contemporaneidade do jurídico.

Daí também a função dos que pensam e operam na historicidade do Direito: a de não ser de omissão e alheamento aos acontecimentos da realidade presente, mas de intérpretes de motivação no sentido de contribuir para capacitar as novas sociabilidades para fazer sua própria história.<sup>11</sup>

Antes de mais nada, o olhar do tempo que se faz presente na análise das “conexões entre as leis e as condições histórico-sociais concretas que induziram ao seu surgimento, termina também por integrar, ao menos, aquelas referências mais indispensáveis – econômicas, políticas, filosóficas, religiosas, etc. – que estiveram na gênese dessas condições”.<sup>12</sup>

Como há de se ver a seguir, não cabe separar no mundo moderno, a dimensão da historicidade cultural, social e política na compreensão da formação, natureza, fundamento e aplicabilidade dos direitos do homem ou dos assim chamados Direitos Humanos.<sup>13</sup> Não resta dúvida, esse entendimento histórico dos direitos do homem em permanente reconstrução temporal são reflexos das lutas sociais, da participação compartilhada de sujeitos e de suas

---

9 Cf. Wolkmer, Antonio C. op cit., p. 6, 14.

10 Cf. Wolkmer, Antonio C. op cit., p. 20-21.

11 Ibidem, p.16.

12 Trindade, José Damião D. L. História Social dos Direitos Humanos. São Paulo: Peirópolis, 2002. p. 17.

13 Ainda que sob o crivo de questionamentos doutrinários, considera-se, aqui, “direitos do homem” e “direitos humanos” como expressões similares, enquanto direitos próprios e direitos exclusivos da pessoa humana. Para uma constatação, ver: Labrada Rubio, Valle. Introducción a la Teoría de los derechos humanos. Madrid: Civitas, 1998. p. 19-20; Peces-Barba M.; Gregório e FERNANDES GARCIA, Eusébio (Dir). Historia de los Derechos Fundamentales. Tomo I: Tránsito a la Modernidad. Siglos XVI y XVII. Madrid: Dykinson, 2003. p. 2, 10. Villey, Michel. Le Droit et Les Droits de l’Homme. 3 ed. Paris: PUF, 1998. p. 8, 9, 131 segs.

carências básicas de vida digna. Ademais, a instrumentalização pedagógica de uma consciência histórico-crítica que tenha como eixo nuclear a valoração da vida com dignidade<sup>14</sup> favorece a construção de uma nova concepção de direitos humanos.

### **Significação histórica e pedagógica para os direitos humanos**

Uma vez problematizado as questões da História e sua relação com o Direito moderno, passa-se a discutir, brevemente, o que pode a “nova” História, de aporte crítico e interdisciplinar, despertar e ensinar para uma estratégia de conquista e efetivação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, há que se fazer interação e articular a interdependência necessária entre conceitos essenciais nessa discussão, como História, Educação Conscientizadora e Direitos Humanos. Ora, se a História é vista como processo temporal que informa e ensina manifestações humanas, e a concepção de Direitos resulta da atuação de sujeitos e de suas lutas por satisfazer justas necessidades de vida, o papel da Educação não foge da vocação histórica de conscientizar e exercitar a liberdade dos homens. É mediante uma prática de Educação que se criam as condições para uma opção radical de luta e transformação das sociedades. Por certo, a desumanização não é uma vocação histórica dos homens, tampouco a exclusão e a ordem injusta são condições naturais da essência humana. Em verdade, a humanização é uma vocação dos indivíduos, vocação que é constantemente “negada pelas circunstâncias reais da história. (...) Neste sentido, o ser humano é a síntese dialética da opressão e da luta por liberdade e justiça; a desumanização, que é a situação real da existência humana, contém as condições necessárias de sua própria negação”.<sup>15</sup>

A Educação Conscientizadora, na perspectiva de Paulo Freire, implica no “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Daí ser “a educação um que-fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”.<sup>16</sup> Torna-se essencial uma pedagogia que, no dizer de Freire, partindo da opressão, torne esta situação “objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação (...)”.<sup>17</sup> O novo homem que surge e que resulta de uma exigência radical da transformação, está intimamente vinculado a um processo

---

14 A propósito da temática da dignidade da pessoa e dos direitos humanos, examinar: Hoyos, Ilva Myriam. *De la Dignidad y de los derechos humanos*. Bogotá: Tennis / Universidad de la Sabana, 2005; Martins, Flodemir J. B. *Dignidade da Pessoa Humana*. Curitiba: Juruá, 2003; Peces-Barba M., Gregório. *La Dignidad de la Persona desde la Filosofía del Derecho*. 2 ed. Madrid: Dykinson, 2003.

15 Peluso, Luis Alberto. *O Projeto da Modernidade no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994. p. 41.

16 Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 82-83.

17 Freire, Paulo. *op. cit.*, p. 32-46.

de percepção crítico-educadora e de abandono da realidade mítica criada e desenvolvida pela estrutura dominante. A afirmação de uma “pedagogia do oprimido” é essencialmente humanista, conscientizadora e libertadora, restaurando a dignidade histórica dos homens e ressignificando os direitos insurgentes como expressão de necessidades humanas.<sup>18</sup> Assim impõe-se a prática cultural libertadora, em que a Educação se apresenta como “o processo que faz o ser humano agir e se tornar consciente de sua própria realidade. Nesse sentido, Educação significa ação cultural para a humanização, ou conscientização, ou libertação”.<sup>19</sup> Fica evidente que a proposta pedagógica de Paulo Freire se revela como um forte instrumento de transformação que age íntima e permanentemente no sentido das mudanças da sociedade. Trata-se de proposição metodológica que privilegia o diálogo, a participação, a formação de uma consciência crítica<sup>20</sup> do mundo e uma nova relação histórica entre os homens. Desse modo, a Educação é um processo constante “refeito pela práxis”, demonstrando-se problematizante, criativa e emancipadora.<sup>21</sup>

Mas, em que medida uma compreensão histórica do tempo presente e uma Educação Conscientizadora podem contribuir para a concepção emancipadora de Direitos Humanos. Por certo, antes de mais nada, importa esclarecer qual a proposta de Direitos Humanos que está sendo almejada. Neste aspecto, o processo de reconhecimento e afirmação dos chamados Direitos Humanos constitui uma verdadeira conquista da sociedade moderna ocidental.<sup>22</sup> Essa historicidade da formação de direitos como expressão da natureza humana, ainda que favorecido pelos ideais da cultura liberal-burguesa e pela doutrina do jusracionalismo, deve-se em grande parte, como assinala Norberto Bobbio, à estreita conexão com as transformações da sociedade.<sup>23</sup> Assim, o desenvolvimento e a mudança social estão diretamente vinculadas com o aparecimento, a multiplicação e a universalização dos direitos do homem. Esse reconhecimento histórico deve-se, no dizer de Bobbio, ao fato de que “os direitos ditos humanos são produto não da natureza, mas da civilização

---

18 Consultar, nesse sentido: Heller, Agnes. *Teoría de las Necesidades en Marx*. Barcelona: Península, 1978; Galtung, Johan. *Direitos Humanos: uma nova perspectiva*. Lisboa: Piaget, 1994. p. 91.

19 Peluso, Luis A. op. cit., p.39.

20 Ibidem, p. 44.

21 Ibidem, p. 59-60; Freire, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980. p. 81; \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. p. 211-217. Consultar, igualmente: *Educação como Prática da Liberdade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 109 e segs.

22 Trata-se, aqui, de algumas reflexões extraídas e adaptadas de nossa obra em co-autoria: *Os Novos Direitos no Brasil: natureza e perspectivas*. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 4.

23 Bobbio, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 73.

humana; enquanto direitos históricos, eles são mutáveis, ou seja, suscetíveis de transformação e de ampliação”.<sup>24</sup>

Naturalmente, os Direitos Humanos referem-se aos processos históricos em constante gestação, provocados por necessidades, reivindicações e conflitos sociais. Ora, em cada época há direitos de natureza humana absolutos e específicos, impondo-se a idéia de direitos relativos e que nascem em qualquer momento enquanto necessidades ou exigências valorativas. A realidade contemporânea tem valorizado constantemente Direitos Humanos de natureza individual, social, metaindividuais e atípicas. Há de se concordar com Bobbio de que “(...) os direitos do homem (...) são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (...) Nascem quando devem ou podem nascer”.<sup>25</sup>

Ainda que os Direitos Humanos têm servido de luta contra as formas arbitrárias de poder e de defesa das liberdades pessoais, seu discurso não tem deixado de identificar-se, igualmente, com construções formais e abstratas, em que sua legitimação e efetividade reduzem-se ao poder oficial do Estado.<sup>26</sup> Certamente que a concepção moderna e positivista dos Direitos Humanos apresenta, no dizer de Boaventura de S. Santos, limitações indiscutíveis. Destaca-se, assim, dentro dessas, duas restrições. Uma primeira assertiva reside no fato de que os Direitos Humanos confinaram-se ao direito estatal, limitando “muito o seu impacto democratizador”,<sup>27</sup> pois os deixou sem uma base mais direta com outros direitos não-estatais. Um segundo limite prende-se à negação vivenciada e reproduzida pelo Direito Moderno, traduzida na ênfase técnico-formal pela promulgação positiva de direitos, com a conseqüente negligência “do quadro de aplicação”, de negação da real efetividade desses direitos, abrindo uma “distância entre os cidadãos e o Direito”.<sup>28</sup>

Para enfrentar o momento histórico contemporâneo, marcado pela globalização neoliberal, percebe-se uma nova fase histórica e uma “nova perspectiva teórica e política no que se refere aos Direitos Humanos”.<sup>29</sup> Trata-se

---

24 Bobbio, Norberto. *op. cit.*, p. 32.

25 Wolkmer, Antonio Carlos. Os “Novos” Direitos no Brasil. *Op. cit.*, p. 17. *Idem*, Bobbio, Norberto. p. 5.

26 Wolkmer, Antonio Carlos. “Pluralismo Jurídico, Direitos Humanos e Interculturalidade”. In: *Revista Sequência*. Florianópolis: CPGD / UFSC, nº 53, dez. 2006, p. 123.

27 Santos, Boaventura de S. “Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade”. In: *Direito e Sociedade*. Coimbra, n. 4, março/1989. p. 7-8.

28 Santos, Boaventura de S. *op. cit.*, p. 8-9.

29 Herrera Flores, Joaquín. “Los derechos humanos en el Contexto de la Globalización: tres precisiones conceptuales”. In: *Derechos Humanos e Globalización: Fundamentos e Possibilidades desde a Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004. p. 95.

de questionar “a natureza individualista, essencialista, estatista e formalista dos direitos” e consolidar uma Educação Conscientizadora capaz de redefinir os Direitos Humanos, “entendidos como processos sociais, econômicos, políticos e culturais que, por um lado, configurem materialmente (...) esse ato ético e político maduro e radical de criação de uma nova ordem; e, por outro, a matriz para a constituição de novas práticas sociais, de novas subjetividades antagônicas (...) dessa ordem global”<sup>30</sup> vigente.

É significativo, portanto, o processo pedagógico de ressignificar e de reordenar a afirmação histórica de Direitos Humanos numa perspectiva integral, local e intercultural.<sup>31</sup> Como assinala Flávia Piovesan, “se, tradicionalmente, a agenda de Direitos Humanos centrou-se na tutela de direitos civis e políticos (...), testemunha-se, atualmente, a ampliação dessa agenda tradicional, que passa a incorporar novos direitos, com ênfase nos direitos econômicos, sociais e culturais (...)”.<sup>32</sup>

Para melhor compreensão da historicidade dos Direitos Humanos torna-se primordial direcioná-los pedagogicamente em termos multiculturais, ou seja, concebê-los como novos espaços de práticas sociais e novas “manifestações de vida”, fundados, no “reconhecimento da diferença e na criação de políticas sociais voltadas para a redução das desigualdades”, acelerando “a redistribuição de recursos e a inclusão”<sup>33</sup> social. Há de se ter em conta que os Direitos Humanos, engendrados no bojo de uma tradição liberal-burguesa, não estão mais centrados meramente em necessidades corporalizadas nos direitos individuais, mas inclui direitos sociais, econômicos e culturais. Certamente que na historicidade dos Direitos Humanos, a discussão do direito das minorias e dos grupos étnicos marginalizados tem favorecido o cenário da multiculturalidade como pauta e como processo de desenvolvimento da democracia em número crescente de países.<sup>34</sup>

Destarte, na historicidade do presente, a prática de uma Educação Conscientizadora deve estimular e sustentar a luta autêntica pelos Direitos Humanos, impulsionando, como esforço compartilhado, “o reconhecimento por parte do Estado e do sistema jurídico, (...) das identidades grupais de populações minoritárias tradicionalmente marginalizadas e excluídas”.<sup>35</sup>

---

30 Herrera Flores, Joaquín. op. cit., p. 95, 100.

31 Ver: Beuchot, Mauricio. *Interculturalidad y derechos humanos*. México: UNAM / Siglo XX, 2005.

32 Piovesan, Flávia. “Direitos Sociais, Econômicos e Culturais e Direitos Civis e Políticos”. In: SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos. São Paulo: SUR, n. 1, 1º sem., 2004. p. 29.

33 Santos, Boaventura de S. op. cit. p. 34.

34 Cf. Sidekum, Antonio. “Multiculturalismo: desafios para a educação na América Latina”. In: Lambert, Ermani (Org.). *Educação na América Latina: encontros e desencontros*. Pelotas: EDUCAT / UFPel. p. 77.

35 Stavenhagen, Rodolfo. “derechos humanos y Ciudadanía Multicultural: los pueblos indígenas”. In: Martín Díaz, E.; Obra Sierra, Sebastián (Ed.). *Repensando la Ciudadanía*. Sevilla: El Monte, 1998. p. 102.

Por certo, urge instrumentalizar processos de Educação enquanto prática da liberdade e da emancipação, objetivando “a superação do conceito individualista, monocultural e positivista dos direitos humanos para, sobre a base da igual dignidade das culturas, abrir caminho para uma definição e interpretação intercultural dos direitos humanos”.<sup>36</sup>

Indiscutivelmente, o momento histórico vivenciado na contemporaneidade – marcado por emergentes impasses de convivência, por novos conflitos sociais e por novas necessidades humanas – torna forçoso buscar uma Educação Conscientizadora voltada para a aprendizagem e a prática dos Direitos Humanos como esforço de “luta contra qualquer espécie de dominação e de opressão”, bem como “critério comum de defesa da dignidade e da autonomia do ser humano”.<sup>37</sup>

### **Bibliografía**

- Beuchot, Mauricio. *Interculturalidad y derechos humanos*. México: UNAM / Siglo XX, 2005.
- Bobbio, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- Collingwood, R. G. “A História como Representação da Experiência Passada”. In: Gardiner, Patrick (Org.). *Teorias da História*. 3 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.
- Carr, E. H. *O que é história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- Dilthey, Wilhelm. “A Natureza do Conhecimento Histórico”. In: Gardiner, P. (Org.). *Teorias da História*. 3 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- Galtung, Johan. *Direitos Humanos: uma nova perspectiva*. Lisboa: Piaget, 1994.
- Heller, Agnes. *Teoría de las Necesidades en Marx*. Barcelona: Península, 1978.
- Herrera Flores, Joaquín. “Los derechos humanos en el Contexto de la Globalización: tres precisiones conceptuales”. In: *Direitos Humanos e Globalização: Fundamentos e Possibilidades desde a Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2004.

---

36 *Ibidem*, p. 105.

37 Fariñas Dulce, María José. *Los derechos humanos: desde la perspectiva sociológico-jurídica a la “actitud postmoderna”*. Madrid: Dykinson, 1997. p. 6.

- Hoyos, Ilva Myriam. De la Dignidad y de los derechos humanos. Bogotá: Tenis / Universidad de la Sabana, 2005.
- Labrada Rubio, Valle. Introducción a la Teoría de los derechos humanos. Madrid: Civitas, 1998.
- Martins, Flodemir J. B. Dignidade da Pessoa Humana. Curitiba: Juruá, 2003.
- Peces-Barba M., Gregório. La Dignidad de la Persona desde la Filosofía del Derecho. 2 ed. Madrid: Dykinson, 2003.
- Peces-Barba M., Gregório e FERNANDES GARCIA, Eusébio (Dir). Historia de los Derechos Fundamentales. Tomo I: Tránsito a la Modernidad. Siglos XVI y XVII. Madrid: Dykinson, 2003.
- Peluso, Luis Alberto. O Projeto da Modernidade no Brasil. Campinas: Papirus, 1994.
- Piovesan, Flávia. “Direitos Sociais, Econômicos e Culturais e Direitos Civis e Políticos”. In: SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos. São Paulo: SUR, n. 1, 1º sem., 2004.
- Reis, José Carlos. História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- Santos, Boaventura de S. “Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade”. In: Direito e Sociedade. Coimbra, n. 4, março/1989.
- Sidekum, Antonio. “Multiculturalismo: desafios para a educação na América Latina”. In: Lambert, Ernani (Org.). Educação na América Latina: encontros e desencontros. Pelotas: EDUCAT / UFPel.
- Trinidade, José Damião D. L. História Social dos Direitos Humanos. São Paulo: Peiropólis, 2002.
- Villey, Michel. Le Droit et Les Droits de l’Homme. 3 ed. Paris: PUF, 1998.
- Wolkmer, Antonio C. História do Direito no Brasil. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Os Novos Direitos no Brasil: natureza e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Pluralismo Jurídico, Direitos Humanos e Interculturalidade”. In: Revista Sequência. Florianópolis: CPGD / UFSC, nº 53, dez. 2006.





**UNLPam**

Se terminaron de imprimir .....ejemplares en la Imprenta de la Universidad Nacional de La Pampa, dependiente de la Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria.

Santa Rosa, LP,.....de 2019



A partir de 1945 el corpus de derechos humanos y los organismos de protección han crecido exponencialmente. Al mismo tiempo, en la región latinoamericana diversos movimientos populares afectados por una enorme variedad de situaciones lesivas, han tomado, resignificado y promovido los derechos humanos de muy distintas maneras. Nuestro país en particular destaca mundialmente por el movimiento de memoria, verdad y justicia. A pesar de este contexto, la Universidad Pública y en particular las facultades y carreras de derecho, han sido –y siguen siendo en buena medida– bastante refractarias a incorporar la temática en sus espacios académicos más importantes, como por ejemplo materias curriculares de grado, dedicadas en exclusividad al área.

Este texto es un paso inicial para acortar esa distancia. Comprende en la primera sección, los resultados de una investigación exploratoria enfocada en la carrera de abogacía de la FCEJ de la UNLPam. En la segunda sección se agregan artículos de especialistas en la temática, a fin de aportar distintas perspectivas al análisis.