

# Derechos humanos: entre la interculturalidad y la reproducción

Human Rights: Between Interculturality and Reproduction

Eduardo Arce <sup>1</sup>

**Resumen:** Los derechos humanos presentan una paradoja. Han posibilitado tanto la discusión como también la visibilización de ciertos sujetos que, por diferentes razones, eran privados de la garantía de vivir libremente en sociedad. No obstante, la categoría "derechos humanos" es una invención dada en el marco de la legalidad y con base histórica luego de la Revolución Francesa, que responde a ciertos parámetros de una sociedad occidental e industrializada. La pregunta que surge es si dicha categoría termina generando un modelo homogeneizado de ser humano y arrasa con todo aquello que es diverso. Desde ese ahí, es importante remarcar el lugar que ocupa la escuela respecto a los espacios para conocer, analizar y criticar sobre cómo queremos vivir en sociedad y qué peligros conlleva no generar espacios de reflexión sobre nuestra condición de seres humanos.

**Palabras clave:** derechos humanos, sociedad, escuela, cultura, etnología

**Abstract:** Human rights are paradoxical. They have made possible both the discussion and the visibility of certain subjects who, for different reasons, were deprived of the guarantees to live freely in society. However, the category human rights is an invention within the framework of legality with historic basis after the French Revolution, which meet specific parameters of a Western and industrialized society. The question arises

---

<sup>1</sup> Licenciado y Profesor en Filosofía. Docente de nivel medio y superior. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: arceeduardoa@gmail.com

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 40, octubre 2022-marzo 2023. Pág. 21-34.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)02) / Recibido: 3-08-2020 / Aprobado: 18-09-2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

*as to whether the human rights category emerges as a homogenized model of human beings and razes everything that is diverse. From this point of view, it is important to underline the role of school creating spaces to know, analyze, and review how we want to live in society and what dangers entails not generating spaces for reflection on our condition as human beings.*

**Keywords:** *human rights, society, school, culture, ethnology*

---

### **Prefacio**

Los derechos se llaman humanos porque implican a la humanidad o porque esta ha deshumanizado a alguno de su especie. Es pregunta y afirmación.

Los derechos humanos hablan de minorías dentro y fuera de la cultura. Integrarlas las hace desaparecer en su desigualdad respecto a la cultura dominante o modifica las estructuras de dominación. Es una afirmación y la última oración es una pregunta.

Los derechos humanos fueron creados para estar a la moda. Eso implica que existe una estética de lo social que juega en la paradoja de volver bello una desigualdad aunque sea frente a la normativa de acceso a ciertos recursos. Es una afirmación y la última oración es una pregunta.

La cultura occidental es tan diversa que se puede llamar un crisol de razas. Lástima que el término raza dice más de la cultura occidental que de la diversidad del crisol. ¿No es así?

Inclusive, la cultura latinoamericana es denominada un crisol de razas. Nos preguntamos qué raza de estas tierras le ha dado semejante denominación, a menos que otro grupo haya impuesto la identidad de lo diverso a la cultura latinoamericana.

La escuela reproduce lo que la sociedad naturaliza. Nos preguntamos si llegará el día en que se naturalice la aplicación de los derechos humanos. O, tal vez, se ha naturalizado la lógica de la lucha y la de la no aplicación. Convengamos que ambas se retroalimentan y, por tanto, se necesitan mutuamente.

La escuela crea sujetos de derechos. La escuela reproduce objetos de mercado. Ambas son preguntas y, desafortunadamente, también afirmaciones.

Nadie puede negar que la escuela emancipa. Nos preguntamos qué tan utópica es la emancipación o cuál será la función de la institución escolar posindependencia.

La escuela posibilita la entrada al mundo laboral. La escuela moldea individuos con grandes niveles de apatía y hastío. Ambas son afirmaciones y preguntas.

La escuela prepara la vida. Nos preguntamos cuándo estará lista. La escuela y la vida.

## Desarrollo

### ***El problema de los derechos humanos o el por qué de su importancia***

La Revolución Francesa de 1789 brindó el puntapié para impulsar mundialmente el tópico sobre los derechos humanos (de aquí en adelante, DD. HH.). Si bien en su momento la denominación implicaba una brecha en el género porque los derechos estaban reducidos al hombre y al ciudadano<sup>2</sup>, fue un suceso histórico del cual hoy tenemos algunas respuestas.

No obstante, la cuestión de los DD. HH. fue tomando rumbos que cuestionaron el lugar del sujeto frente a su condición de ser humano. La transformación antropológica estableció que el sujeto no era solamente un producto de un ser divino, una máquina que piensa o un proletario encerrado en un sistema de capitales: el ser humano poseía derechos por el simple hecho de pertenecer a la condición humana. Ahora bien, ¿qué implicó tal postura?

Los derechos humanos, según Boaventura de Sousa Santos (2002), responden a una idea occidental de ser humano. El autor sostiene que, para poder postular una idea acerca de lo que son, representan o significan los DD. HH. en la actualidad, hay que reconocer que estamos frente a una construcción cultural puramente occidental, es decir, con un modelo de sociedad y de ciudadano que se enmarca dentro de esos derechos.

Para poder hablar de derechos humanos, es necesario también hacer alusión a lo que entendemos por cultura. ¿Acaso todas las culturas han pasado por el mismo proceso y entienden los DD. HH. de la misma manera? ¿Está presente la cuestión de los DD. HH. en todas las culturas de manera similar? Dicho en otras palabras, es menester analizar el recorrido por el cual hoy los DD. HH. son considerados como tales y qué hubo en su historia.

Tratar el tema de los DD. HH. como un tema de la cultura occidental, nos sitúa frente a dos cuestiones. La primera, como decíamos al inicio del desarrollo, el hito de la Revolución Francesa y su impacto en el reconocimiento de los derechos como seres humanos. Definitivamente, quienes gestaron ese proceso sentaron las bases de algunos puntos de análisis para la cosmovisión futura. En segundo lugar, si nos referimos a América Latina, es decir, desde donde producimos este trabajo, la referencia a lo occidental nos retrotrae en el tiempo: la categoría occidental no comienza con el proceso emancipador por parte de las colonias que estaban organizadas por virreinos durante el siglo XIX; más bien, puede ser entendida como aquel momento en que las culturas y sociedades precolombinas fueron invadidas por las diferentes coronas europeas a finales del siglo XV. Este segundo punto respecto a lo occidental nos sitúa frente a las formas en que ambas culturas confluyeron en lo que hoy somos y en la cosmovisión que tenemos. ¿Cómo medimos

---

<sup>2</sup> Es menester recordar el papel de Olympe de Gouges en la lucha por el reconocimiento de los derechos para la mujer y la ciudadana en la Francia de la Revolución Francesa. Fue acusada de contrarrevolucionaria y sentenciada a la guillotina con cuarenta años de edad.

la cantidad de cultura precolombina y la cuota occidental? ¿Es acaso medible y en qué términos? Nuestra historia relata que la cultura europea contaba con un dispositivo de aplicación que hizo sucumbir a las culturas precolombinas mediante la imposición del idioma, la organización social y la religión al establecer criterios dicotómicos de análisis y evaluación de ritos y conocimientos colectivos.

Ahora bien, como cualquier categoría de análisis, los derechos humanos cuentan con un conjunto de presupuestos. Según Boaventura de Sousa Santos, son los siguientes:

Que existe una naturaleza humana universal que puede ser conocida por medios racionales; que la naturaleza humana es esencialmente diferente de y superior al resto de la realidad; que el individuo tiene una dignidad absoluta e irreducible que debe ser defendida de la sociedad o del Estado; que la autonomía del individuo requiere que la sociedad sea organizada de una forma no jerárquica, como una suma de individuos libres. (Pannikar, 1984, p. 30, citado en de Sousa Santos, 2002, p. 67)

La prerrogativa que los derechos humanos deben ser aplicados a todos los seres humanos puede parecer seductora, pues revela el merecimiento de ser tratados dignamente independientemente del lugar en donde nos encontremos. Esta situación está, a su vez, respaldada por un marco legal que garantiza y vela por la regulación y aplicación de los DD. HH. Sin embargo, la universalidad conlleva el peligro de homogeneizar la idea de ser humano y de forzar una igualdad no desde una cuestión normativa, sino más profunda, es decir, desde su carácter ontológico. En ese sentido, "el discurso generoso y seductor de los derechos humanos ha permitido atrocidades inenarrables, evaluadas y manejadas de acuerdo con estándares dobles que resultan repulsivos" (de Sousa Santos, 2002, p. 67). Por ejemplo, los regímenes totalitarios del siglo pasado poseían una idea de ser humano que respondía a ciertos estándares y parámetros y quienes no cumplían con tales requisitos eran perseguidos y tratados como si fuesen animales.<sup>3</sup>

Ahora bien, el panorama presentado anteriormente, es decir, la disputa que proviene desde las culturas precolombina y occidental nos sitúa frente a una discusión de antaño: lo universal y lo relativo. ¿Cómo determinamos si somos una sola especie o varias? Según Todorov, "la opción universalista puede encarnar en diversas figuras. Merece estar en primer lugar el etnocentrismo, porque es la más común de ellas" (2007, p. 21). Así, el etnocentrismo "consiste en el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universal los valores de la sociedad a la que yo pertenezco. El etnocentrista es [...] la caricatura natural del universalista" (Todorov, 2007, p. 21). Además, el autor explica el proceso por el cual, desde el

---

<sup>3</sup> Un trabajo sumamente detallado, analítico y crítico sobre el régimen de Hitler y su relación con el gobierno de Stalin en la U.R.S.S. lo ha hecho Hannah Arendt (2009) en *Los orígenes del totalitarismo*. La autora presenta la postura de que ambos regímenes conllevaron a formas de totalitarismo en pleno siglo XX y que las ideas que resultaron de esos regímenes continuaron durante los años siguientes y se fueron ensayando y aplicando en diversos gobiernos democráticos.

etnocentrismo, se aspira a lo universal: "parte de algo particular, que de inmediato se esfuerza por generalizar; y ese algo particular tiene que serle necesariamente familiar, es decir, en la práctica, debe hallarse en su cultura" (2007, p. 21).

La problemática de la unidad y de la diversidad en el seno de la especie humana desemboca, además, en otra cuestión que se desprende de lo expuesto en el párrafo anterior. "Todo está en saber hasta dónde se extiende el territorio de la identidad, y en dónde comienza el de la diferencia, y qué relaciones, exactamente, guardan estos dos territorios" (Todorov, 2007, p. 115). En otras palabras, la distinción entre la identidad y la diferencia señala el problema de la clasificación entre las diferentes organizaciones sociales y culturales: el racismo. La palabra "racismo"<sup>4</sup>:

En su acepción común, designa dos dominios muy distintos de la realidad: se trata, por un lado, de un *comportamiento*, que la mayoría está constituido por odio y menosprecio con respecto a personas que poseen características físicas bien definidas y distintas a las nuestras; y, por el otro, de una *ideología*, de una doctrina concerniente a las razas humanas. (Todorov, 2007, p. 115)

Si relacionamos la idea de DD. HH. con lo que presentamos sobre la cultura occidental y la precolombina, podemos deslizar la idea de que si las culturas precolombinas no poseían una noción de DD. HH. que estuviese en relación con la occidental, las primeras fueron subsumidas por la estructura social y cultural de la segunda. En ese punto y sin comenzar un proceso acusador y nostálgico de cómo debería haber sido el hecho de la invasión europea a América, debemos pensar qué podemos trazar como propuesta para evitar que una cultura como la occidental, que posee la hegemonía a nivel global, termine por hacer sucumbir a otras culturas. Así, cuando las culturas

tienden a definir sus valores últimos como los más extendidos, sólo la cultura occidental tiende a concentrarse en la universalidad. La pregunta por la universalidad de los derechos humanos traiciona la universalidad de lo que interroga por la forma como lo pregunta. (de Sousa Santos, 2002, p. 67)

En este recorrido, con respecto a la Declaración Universal redactada en 1948, de Sousa Santos señala que "fue preparada sin la participación de la mayoría de los pueblos del mundo" (2002, p. 67) y cuenta con sello liberal que reproduce la idea de un reconocimiento individual de los derechos,

con la única excepción del derecho colectivo a la autodeterminación que, no obstante, fue restringido a los pueblos sometidos al colonialismo euro-

---

<sup>4</sup> Todorov señala dos cosas que son importantes de destacar en este escrito: en primer lugar, racismo (el comportamiento) de racialismo (la ideología); en segundo lugar, enumera algunas características que son propias del racialismo y que forman parte de su proceso histórico como doctrina. Los supuestos sobre los cuales están asentadas las bases del racialismo, Todorov (2007) los agrupa en cinco: 1. La existencia de razas; 2. La continuidad entre lo físico y lo moral; 3. La acción del grupo sobre el individuo; 4. Jerarquía única de los valores y 5. Política fundada en el saber.

peo; en la prioridad dada a los derechos civiles o políticos sobre los derechos económicos, sociales y culturales, y en el reconocimiento del derecho a la propiedad como el primero y, por muchos años, único derecho económico. (p. 68)

En síntesis, la complejidad de los DD. HH. "radica en que pueden ser concebidos o bien como una forma de localismo globalizado o como una forma de cosmopolitanismo o, en otras palabras, como una globalización desde arriba o desde abajo" (de Sousa Santos, 2002, p. 66).

### ***La cultura: entre lo intercultural y el diálogo, entre lo múltiple y lo uno***

Desde hace un tiempo, hemos podido observar el recorrido sobre la necesidad de diálogos interculturales en las sociedades cada vez más plurales y globalizadas en las que vivimos. Sin embargo, cabe preguntarse qué significa tal diálogo intercultural y cuáles son las condiciones. Nuevamente, es menester recordar que es necesario aclarar o postular lo que se entiende por diálogo, porque, en nombre de ciertas palabras seductoras, se han cometido atrocidades sociales: en ese sentido, cabe recordar que la invasión a América Latina por parte de Europa a finales del siglo XV fue en nombre de la "verdad".

Ahora bien, establecer un diálogo intercultural también requiere postular lo que se entiende sobre cultura. ¿Es acaso una categoría que posee límite? ¿Qué determina qué es cultural y qué no lo es? Si bien el objetivo del escrito no reside en saber qué es o no es la cultura, es importante considerar que existen ciertos ritos, hábitos, actitudes, formas de comunicación y estándares de un grupo de personas y qué podemos denominar cultura. Estos, además, están sostenidos por un sistema de creencias y valores que, en general, provienen de antaño e identifican al grupo a la vez que marcan la diferencia con otros grupos. El fenómeno cultural, entonces, posee una doble dimensión: posee un carácter identitario, pues otorga un estatus a quien lo hace propio, como así también una dimensión de otredad frente a otros grupos que se denominan a sí mismos culturales.

Si extendemos la idea de lo cultural fuera de un grupo determinado, estamos en condiciones de afirmar que existen encuentros o choques de culturas. El desequilibrio que supone la alteridad implica una necesidad de establecer acuerdos para una convivencia. Sin embargo, este proceso cultural no se dio de esa manera en todos los casos. Como decíamos en otros apartados, la cultura occidental posee un territorio vasto y eso la supone en un lugar de hegemonía frente a otras culturas menores. Esa hegemonía está directamente relacionada con la idea de globalización que, según Boaventura de Sousa Santos, "es un proceso por el cual una entidad o condición local tiene éxito en extender su alcance sobre el globo y, al lograrlo, desarrolla la capacidad para designar una entidad o condición social rival como local" (2002, p. 62). La cultura hegemónica, entonces, posee elementos que pueden determinar cuáles son sus límites y, a su vez, considerar a la otredad como un extraño y rival. Así, quien promulgue conductas, hábitos o postulados en contra de esa cultura estará formando parte de un movimiento "contra o anticultural", pues pone en duda y desafía los estándares culturales establecidos.

¿Qué o quiénes son o han sido contraculturales en los últimos tiempos? ¿Qué elementos han llevado a considerarlos de esa manera? ¿Han podido cambiar o transformar los patrones culturales que consideraban que debían ser cambiados socialmente? Cabe preguntarse si realmente han sido contraculturales, es decir, que han puesto en jaque toda la estructura que sostiene a la cultura hegemónica o han sido emergentes propios de una cultura que necesita renovarse a sí misma, pero que no corre peligro su hegemonía. Más allá de eso, volvamos a la idea del diálogo intercultural.

El diálogo implica, por lo menos, una relación entre dos ámbitos. Esos ámbitos deben comenzar con las mismas posibilidades tanto para expresarse a sí misma como así también para dejar que la otra parte se exprese sin que ninguna se sienta amenazada en su aspecto fenoménico. de Sousa Santos (2002) sostiene que existen algunos puntos que nos pueden ayudar a entender el diálogo como un acto de justicia y no como un proceso donde la cultura occidental hegemónica simplemente realiza actos de caridad para con las culturas minoritarias.

En ese sentido, de Sousa Santos sostiene que, para un multiculturalismo, existen, al menos, cinco condiciones que deben ser cumplidas por todas las partes involucradas, siempre teniendo en cuenta que dichas condiciones, para un multiculturalismo progresista, varían ampliamente "a través del tiempo y del espacio y, principalmente, en función de las culturas específicas involucradas y de las relaciones de poder entre ellas" (2002, p. 78).

En primer lugar, el autor habla de la completud a la incompletud, es decir que

La completud cultural es el punto de partida no el punto de llegada. La completud cultural es la condición prevalente antes de que el diálogo intercultural comience. El verdadero punto de partida de este diálogo es un momento de descontento con la propia cultura, una sensación difusa de que la propia cultura no proporciona respuestas satisfactorias a mis dudas, perplejidades o expectativas. (de Sousa Santos, 200, p. 78)

Para conformar un diálogo entre culturas, se debe empezar por una idea de descontento o vacío de la cultura propia, de tal forma que se pueda ver la riqueza o diversidad de las demás culturas. Caso contrario, la cultura que se considera en vistas de la completud no tendrá nada para aportar al diálogo, pues lo tiene todo incluido. Así, se avanza "en tanto progresa, la incompletud cultural, y transforma la conciencia de su existencia vaga, y en gran medida irreflexiva, en una conciencia autoreflexiva. El objetivo de la hermenéutica diatópica entonces es crear una conciencia autoreflexiva de la incompletud cultural" (de Sousa Santos, 2002, p. 79).

En segundo término, el autor invita a ir de versiones estrechas a versiones amplias de culturas porque las culturas poseen una rica variedad interna. Ahora bien, "de las diferentes versiones de una cultura dada, debe ser seleccionada aquella que dentro de esa cultura represente el círculo más amplio de reciprocidad, la versión que vaya más lejos en el reconocimiento del otro" (de Sousa Santos, 2002, p. 79).

En tercer lugar, hablamos de tiempos unilaterales a tiempos compartidos porque "diálogos interculturales no pueden ser establecidos unilateralmente" (de Sousa Santos, 2002, p. 79). De esta manera, cada comunidad o cultura debe decidir cuando está preparada para tal diálogo. Sin embargo, puede suceder que

cuando una cultura determinada comienza a sentir la necesidad de un diálogo intercultural tiende a creer que las demás culturas sienten una necesidad semejante y que están igualmente entusiasmadas en entablar el diálogo. Éste es probablemente el caso de la cultura occidental que por siglos no sintió la necesidad de diálogos interculturales mutuamente aceptados. Ahora, como la conciencia irreflexiva de la incompletud se asienta en Occidente, la cultura occidental tiende a creer que las demás culturas deberían o en verdad deben reconocer su propia incompletud y estar listas y entusiasmadas para entrar en diálogos interculturales con Occidente. (de Sousa Santos, 2002, p. 79)

Entonces, el momento para un diálogo intercultural debe ser acordado por las partes a su vez que es probable que necesiten más tiempo, espacio o pausa para continuar con otro estadio del diálogo.

Por cuarto punto, el autor sostiene que debemos ir de partes y asuntos impuestos unilateralmente a otros escogidos mutuamente porque ninguna "cultura posiblemente iniciará un diálogo con cualquier cultura sobre cualquier asunto. El diálogo intercultural es siempre selectivo tanto en términos de partes como de asuntos" (de Sousa Santos, 2002, p. 80). Para que se dé un espacio de riqueza y reciprocidad y, por lo tanto, el proceso sea significativo para las culturas involucradas, existe un amplio abanico. "Pero, en general, el colonialismo, las luchas de liberación y el poscolonialismo, han sido los procesos más decisivos detrás de la aparición de la otredad significativa" (de Sousa Santos, 2002, p. 80). Así, sostiene el autor, hay que "concentrarse, más que en los asuntos "parecidos", en las preocupaciones isomórficas, en las perplejidades e inquietudes comunes de las cuales emerge el sentimiento de incompletud" (de Sousa Santos, 2002, p. 80).

Como último punto, de Sousa Santos sostiene que se debe ir de la igualdad o la diferencia a la igualdad y la diferencia. Él afirma que todas las culturas distribuyen a sus integrantes dentro de dos principios competitivos de pertenencia jerárquica, a saber, "intercambios desiguales entre iguales, como la explotación, y reconocimiento desigual de la diferencia como el racismo o el sexismo" (de Sousa Santos, 2002, p. 80) y, por lo tanto, también existen representaciones sobre la igualdad y la diferencia. Así, si se quiere llegar a un diálogo emancipador en el proceso multicultural, se debe tener en cuenta que "las personas tienen el derecho a ser iguales cuando la diferencia las haga inferiores, pero también tienen el derecho a ser diferentes cuando la igualdad ponga en peligro la identidad" (p. 81).

### ***¿La escuela reproduce representaciones o elabora esquemas de autonomía?***

Siempre que hablemos de cultura, debemos hablar de cómo esa cultura se reproduce a lo largo de los años. Así, podemos afirmar que existen instituciones

que moldean y generan representaciones, expectativas, aspiraciones y naturalizaciones sobre lo social y cultural. Entre dichas instituciones, se encuentra la escuela. Durante varios años, nos hemos preguntado acerca del rol de la escuela y cómo generar sujetos de derecho que puedan ser conscientes de su carácter de ser humanos, críticos como antónimo de superfluos a nivel de conciencia social y autónomos a la hora de tomar decisiones respecto al bien común.

Sin embargo, la pregunta central estriba en el cómo llevar adelante una transformación y, a su vez, cuál es la necesidad de hacerla efectiva. Cuando nos preguntamos por las razones, se plantean interrogantes acerca de la producción o reproducción de esquemas sociales institucionalizados escolarmente. Hacer protagonistas a los estudiantes de su condición de sujetos de derecho implica un proceso complejo que involucra la construcción de la identidad y la conciencia de la ciudadanía.

En efecto, existe la pregunta acerca de si la construcción de la ciudadanía en la escuela, a través de la participación política en diversos espacios llevados adelante por los estudiantes, responde a una lógica de reproducción de un modelo de ciudadano que el Estado quiere y necesita para mantener el sistema en el que se encuentra. Tal vez, dicha construcción es realmente una efectiva manera de entender la ciudadanía como un conjunto de actos y teorías que posicionan al sujeto frente a la conciencia de su ser-estar político.

Frente a este primer interrogante social, podemos sumar otro a nivel escolar. Cuando hablamos acerca de estudiantes y política, en general, nos referimos a su incursión en, por ejemplo, organizaciones similares a lo que entendemos por centro de estudiantes. Ahora bien, la función de dicha organización, ¿a qué responde o cómo actúa? ¿Es un espacio para poder discutir los procesos educativos o es un placebo en la organización que actúa como aparato de demagogia escolar?

Sin entrar en un aspecto especulativo y pesimista, asumiremos que la participación política de los estudiantes en las escuelas está pensada y sostenida desde un sentido de empoderamiento juvenil, es decir, de la posibilidad de ser conscientes como sujetos de derechos y de destacar la importancia de poder entablar relaciones con los demás, que tiendan a construir un espacio más tolerante, cooperativo y diverso.

Anteriormente, nos preguntábamos acerca del cómo en la transformación de la participación política. Es menester hacer hincapié en la importancia de crear más espacios de participación en las escuelas: ¿cuántas instituciones educativas cuentan con dichos espacios?, ¿cuánta importancia se da a la participación?, ¿qué discursos naturalizados existen en las instituciones que propician o deslegitiman la política en general y a la participación de los jóvenes en particular?

Los discursos naturalizados y legitimados relacionados con a la política o la participación de los jóvenes sedimentan aspectos positivos y negativos respecto a la temática. Positivamente, los estudiantes se encuentran con la conciencia de su lugar en la sociedad y en la institución. Es un gran aporte a la iniciativa de ir en contra de la pasividad y pura respuesta condicionada porque sitúa a los estudiantes como personas que buscan, preguntan, cuestionan, analizan y se forman en contenidos que, por múltiples razones, tal vez, no ingresan en el diseño curricular

institucional, de área o áulico. En otro momento, nos preguntaremos por qué no resisten al corte del diseño. Por el momento, diríamos que, inclusive, las capacidades<sup>5</sup> que se instan a desarrollar en los estudiantes desde las normativas oficiales tienen un gran lugar para potenciarse dentro de estos espacios.

La participación en los espacios políticos en la escuela es un ejercicio de lo que podemos denominar una práctica democrática. Si bien democracia puede entenderse de manera multidimensional, creemos que el ejercicio de ciertos derechos y prácticas dentro de la escuela conlleva una posibilidad de análisis mayor en la vida social. Dicho de otro modo, es necesario crear espacios democráticos y políticos a nivel escolar para que los estudiantes puedan entender su función e importancia luego en la vida adulta o, al menos, fuera de la vida transcurrida en las instituciones de nivel, ya sea en el secundario o en la educación universitaria.

Ahora bien, crear espacios de participación política no supone una desaparición de las desigualdades escolares o sociales. De hecho, Dubet (2015) sostiene que "mientras haya desigualdades sociales, la escuela no podrá sino reflejarlas y reproducirlas de generación en generación" (p. 30). Estas desigualdades están sostenidas desde un marco de prácticas sociales banalizadas por las clases sociales más poderosas; en otras palabras, quienes no poseen un gran capital económico, pero ponen todos sus esfuerzos en lograrlo, comienzan dicho camino participando de las desigualdades. Dubet dice que "'las desigualdades se eligen', o, para ser un poco menos sombríos, que se elige no reducirlas" (24).

Por lo tanto, ¿por qué la escuela no puede decir que es inocente de estas situaciones de desigualdad? A pesar de las diferentes políticas en pos de garantizar la educación como un derecho universal, la transformación hacia un mercado escolar generó un espacio de competitividad sobre las diferentes ofertas: las estrategias de los establecimientos, los itinerarios, las composiciones de clases parecen reforzar las desigualdades sociales (Dubet, 2015, p. 58). No obstante, existen valoraciones o números que podrían servir de espejismo frente a esta situación de fondo: la escuela parece más igualitaria, los hijos de cualquier clase social pueden acceder a la escolarización y existe un mayor número de graduados por año. No se puede negar la democratización del acceso a los estudios.

Sin embargo, los separatismos que se dan a nivel social impactan, por ejemplo, en las decisiones de los adultos a la hora de observar la oferta escolar. Si bien todos pueden acceder a la escolarización, se deja entrever que la igualdad de oportunidades ha estado fundamentada en el mérito y el talento individual que, a su vez, responden a las trayectorias culturales y escolares de los progenitores. En ese sentido, las familias cumplen un papel crucial. Según Dubet (2015):

Deben hacer de todo para que sus hijos tengan éxito, y lo tengan en mayor medida que los otros. Las estrategias a las que se apela son bien

---

<sup>5</sup> Las capacidades son las siguientes: 1) oralidad, lectura y escritura, 2) abordaje y resolución de situaciones problemáticas, 3) trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar y 4) pensamiento crítico y creativo.

conocidas. Hay que elegir la mejor escuela, pública o privada. Si el distrito escolar no es favorable hay que mudarse, escoger la educación privada, iniciar un trámite de excepción. Sea como fuere, hay que huir de los establecimientos populares cuando se sabe que su nivel de exigencia y de éxito es demasiado pobre. (pp. 32-33)

Sumando otro punto de análisis, la masificación competitiva en el sistema educativo derivó en una jerarquía traducida en desigualdad. Este proceso se ha visto reflejado en la valoración de varios elementos del sistema: las disciplinas, las orientaciones, las formaciones o los establecimientos. Allí, justamente, reside la desigualdad: en la selección sutil que refuerza el sistema desde cánones que son elitistas "porque el modo de producción de las élites rige todas las jerarquías escolares y todo el sistema de formación, y porque determina la experiencia escolar de todos" (Dubet, 2015, p. 34).

Si bien el análisis podría continuar porque las desigualdades son tan variadas como sutiles, el estado actual del sistema y de las instituciones se encuentra atravesado y confrontado por los mismos actores y sujetos que componen dichas instituciones en su escena. Aunque parezca un panorama totalmente devastador como si se hablara de un callejón sin salida, Dubet (2007) deja una invitación explícita dentro de este escenario: "implica que la institución permita a los individuos elaborar experiencias singulares. Aunque la institución construya pruebas, debe permitir a los individuos superarlas, no necesariamente triunfar en ellas, pero por lo menos no ser destruidos" (p. 64).

El trabajo fundamental del quehacer educativo puede entenderse desde aspectos de mayor motivación hacia la pregunta por lo que el mundo atraviesa y no necesariamente por ser una reproductora de respuestas de otros. En ese sentido, la formación escolar, con sus vaivenes y ambivalencias, debería descansar sobre el principio emancipador y constructor de ciudadanía que constituye la posibilidad de la pregunta. Cuestionar, preguntar, dudar o reflexionar constituyen un gran capital que implica un movimiento del lugar que se ocupa hacia un terreno hipotético que se querría ocupar. En otras palabras, la posibilidad de generar espacios de pregunta en los ámbitos escolares mantiene viva la motivación hacia una constante transformación activa de las realidades sociales y educativas y, a su vez, evita la mera reproducción de respuestas dadas y arraigadas a pasados de ensueño. En todo caso, tal vez, las desigualdades y la crisis de las instituciones no sean parte de un proceso que deba ser superado, sino que son la oportunidad para preguntar por qué existe este presente y qué futuro se está dibujando con lo que se produce en las escuelas.

No obstante, la existencia de sujetos individuales y su posibilidad de conocer nos sitúa, en términos educativos, en una paradoja. Manacorda (1969) hace un recorrido por ciertas corrientes filosófico-pedagógicas y sostiene que Marx, por ejemplo, reconoce la importancia de la educación como una propuesta para desarrollar el potencial humano. Sin embargo, con el paso del tiempo, hemos visto una mercantilización de la educación, sujeta a términos económicos de oferta y demanda y por una carrera en la especialización que sea más acorde al mercado. Es por eso que nos preguntamos acerca de los espacios democráticos y políticos dentro de

la escuela secundaria: ya sea una reunión de estudiantes, el funcionamiento de un centro de estudiantes o un grupo de debate. Son instancias que, en general, no están contempladas como parte del diseño curricular, sino, más bien, son actividades extras que, en algunos casos, cuentan con el apoyo de algunos docentes.

Este apartado, nos preguntamos acerca de la escuela y su lógica de reproducción, justamente, porque nos surge la pregunta acerca del sentido de la participación democrática en la escuela secundaria: nos cuestionamos nuevamente y decimos ¿es acaso un espacio para la libertad del ser humano en términos políticos o es un placebo que funciona como un peldaño más en la estructura de reproducción en la que está inserta la escuela como institución? A simple vista, podemos decir que es un lugar para que los estudiantes aprendan a vivir en democracia y sepan que el consenso en política es clave para la convivencia social. También, podemos afirmar que se suelen formar sujetos 'críticos', es decir, estudiantes con la posibilidad de ir más allá de la lógica de repetición de un discurso o contenido e ingresar a un espacio de análisis.

Sin embargo, a medida que vamos preguntándonos sobre lo referido a este último apartado, comienzan a mostrarse algunos elementos que marcan un nivel de desigualdad y que no pertenecen, necesariamente, a la escuela. Estos elementos pueden ir desde la adquisición de un lugar de reunión hasta el capital económico con el que cada estudiante cuenta en su seno familiar para afrontar los gastos que, muchas veces, conlleva realizar una actividad extracurricular. Si avanzamos un paso más, también nos encontramos con las representaciones que se tienen sobre la política en la familia y su relación con aquella. A medida que vamos abriendo el panorama de análisis, nos encontramos que intentar afirmar que en la escuela es necesario contar con un lugar de participación democrática es, al menos, un aporte a la desigualdad o la repetición de ella en otro espacio escolar.

No obstante, lo dicho anteriormente no quita la posibilidad de garantizar los espacios. Queda analizar el porqué de dicha garantía y el para qué de la necesidad. En relación con los autores, ¿cómo evitamos que sea otro lugar donde se reproduzcan relaciones de explotación?, o mejor dicho ¿podemos lograr tal cosa? Según Althusser (2003), bastaría con intentar salir de la mera atomización de las ideas dominantes o del sistema vigente, sin tener en claro qué significa tal tarea.

De cualquier modo, tanto Marx como Althusser intentan hacer un análisis de las estructuras sociales para poder conocer, de manera pormenorizada, cómo son las relaciones entre los seres humanos y, en el caso particular de la educación, cómo esas relaciones dentro de la escuela no están marcadas por la neutralidad ni sostenidas por la vocación docente, sino que es un espacio que genera contradicciones y, en todo caso, refleja las tensiones y representaciones de las sociedades en la que está inmersa.

Finalmente, es menester preguntarnos cómo hemos desembocado en una crítica a las instituciones escolares si hemos partido de ciertos aportes y reflexiones sobre los DD. HH. Cabe decir que los DD. HH. son producto y resultado de un proceso cultural. Sin embargo, también son el reflejo de las trayectorias hechas por los sujetos sociales respecto a sus propias prácticas de socialización y a su

intento por paliar las desigualdades que se dan a nivel social. Los DD. HH. atraviesan a los sujetos y los sitúan en la primera pregunta: ¿qué ideas de derechos tienen? ¿Qué representaciones han hecho sobre los derechos llamados humanos? ¿De qué luchas o banderas se han podido identificar o seducir para conocer aún más los diferentes movimientos que luchan por el cumplimiento de tales derechos? ¿Qué ideas tienen sobre los sujetos que luchan por las desigualdades? ¿Acaso tienen un espacio entre pares para discutir tales interrogantes? ¿Alguien les ha enseñado a que se interroguen sobre estas temáticas?

Allí donde nace la pregunta es porque la cultura considera que tiene potencial y lugar para seguir desarrollándose y transformándose y, de tal forma, puede incluir algo nuevo a sus lógicas internas. Cuando esa pregunta desaparece, la cultura tiende a ser más una masa amorfa y atomizada que un grupo de individuos que tiende a la acción colectiva.

### Conclusiones

¿Es acaso agotable la cuestión sobre los DD. HH.? ¿Tiene algún sentido seguir postulándolos como categoría analítica o crítica? Todo indica que mientras existan desigualdades a nivel social, los derechos llamados humanos deben existir, sobre todo en función de visibilizar, reconocer y actuar dentro de las sociedades en pos de una igualdad de derechos. Es inevitable pensar, de todas formas, en cuál es la lógica que debería prevalecer socialmente: si tender a que todos sean iguales o a que todos sean diferentes. En cualquier caso, tal vez, las garantías iniciales deben posibilitar una mayor equidad a la hora de hablar de sujetos de derechos, de tal forma que las oportunidades y posiciones no generen una brecha exorbitante.

¿Es acaso necesario transformar la cultura? Muchas veces, la cultura occidental posee elementos que dudan de la posibilidad de una transformación o, dicho de otro modo, considera que se encuentra en un proceso de constante transformación y que las preguntas emergentes son necesarias, pero no urgentes. Lo cultural implica una escala de valores y de visión de la otredad que vale la pena preguntarse si se han transformado para un mayor reconocimiento de la diversidad y riqueza del otro.

¿Es necesaria la escuela en el proceso cultural y de reconocimiento de derechos? La escuela parece poseer una vasta lista de hechos, situaciones y realidades sociales que debe incluir dentro de los contenidos a impartir en las aulas. A su vez, debe garantizar que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad, sin tener muy claro qué significa tal cosa si miramos desde el lente de las desigualdades sociales. Además, debe propiciar espacios que rompan con la idea tradicional de aula porque los sujetos del proceso de aprendizaje poseen mayores herramientas e información extracurriculares que ponen en jaque el cúmulo de contenidos que el docente debe enseñar. Sin embargo, la escuela debería ubicarse dentro de la cadena de importancia para visibilizar el valor de los derechos porque es, ante todo, un lugar que cuenta con la posibilidad de enseñar a preguntar. Hay que cuestionarse si el engranaje del sistema educativo posee una lógica de reproducción de respuestas o de producción de preguntas.

## **Referencias bibliográficas**

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Arendt, H. (2009). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A [III]. París.
- de Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. L. Ariza (Trad.). *El otro derecho*, N° 28, pp. 59-84.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 39-66.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo Veintiuno.
- Manacorda, M. A. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Oikos-Tau.
- Todorov, T. (2007). *Nosotros y los otros: reflexiones sobre la diversidad humana*. Siglo Veintiuno.