



ÊTHOS Y UNIVERSIDAD

La educación como derecho humano
en el contexto de la interculturalidad

Hilda C. Vargas Cancino
J. Loreto Salvador Benítez
Coordinadores





ÊTHOS Y UNIVERSIDAD

La educación como derecho humano
en el contexto de la interculturalidad

Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca

Rector

Dr. en C. I. Amb. Carlos Eduardo Barrera Díaz

Secretario de Investigación y Estudios Avanzados

Dr. en Fil. Noé Héctor Esquivel Estrada

Director del Instituto de Estudios sobre la Universidad

Mtra. en Admón. Susana García Hernández

*Directora de Difusión y Promoción de la Investigación
y los Estudios Avanzados*



ÊTHOS Y UNIVERSIDAD

La educación como derecho humano
en el contexto de la interculturalidad

Hilda C. Vargas Cancino
J. Loreto Salvador Benítez

Coordinadores



TOLUCA, 2020

*Êthos y universidad. La educación como derecho humano
en el contexto de la interculturalidad*

Hilda C. Vargas Cancino
J. Loreto Salvador Benítez
Coordinadores

Primera edición: mayo de 2020
ISBN (PDF) 978-607-633-159-0

D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México
Instituto Literario núm. 100 Ote.
C. P. 50000, Toluca, Estado de México
<http://www.uaemex.mx>
Imagen de portada: collage digital.

El presente libro cuenta con la revisión y aprobación de dos pares doble ciego externos a la Universidad Autónoma del Estado de México. El arbitraje estuvo a cargo de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, según consta en el expediente número 198/2019.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

 Esta obra queda sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales, ya que permite a otros sólo descargar sus obras y compartirlas con otros siempre y cuando den crédito, pero no pueden cambiarlas de forma alguna ni usarlas de manera comercial. Disponible para su descarga en acceso abierto en: <http://ri.uaemex.mx>.

Hecho en México

Contenido

Prólogo	11
Introducción	13
I. Êthos y educación como derecho a la formación humana	23
Introducción	23
Derechos humanos como fenómeno	24
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	28
Derechos humanos desde la ética de la argumentación	33
Atender y estudiar otras culturas: exigencia educativa	39
Educación como bien público y derecho humano universal	44
¿Es posible un conocimiento pluriuniversitario?	49
Reflexiones finales	51
Referencias	54
II. ¿Desplazamiento o genocidio lingüístico? Una conceptualización desde el enfoque de los derechos humanos	57
Introducción	57
Desigualdad y diversidad	59
Genocidio lingüístico y derechos humanos	63
El papel de la educación institucionalizada	69
Racismo como proceso de asimilación en contra de los pueblos indígenas	74
Biocentrismo: la naturaleza como objeto de derecho y los usos de la diversidad	78
La lengua como un derecho	80

Reflexiones finales	86
Referencias	90
III. El papel de la educación en la mujer indígena desde el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum	93
Introducción	93
Los componentes básicos de las capacidades	95
Las 10 capacidades	100
La idea de la educación como capacidad humana	105
Reflexiones finales	115
Referencias	117
IV. Educación en soberanía alimentaria: una reflexión ética a partir del autogobierno gandhiano	119
Introducción	119
Soberanía y seguridad alimentaria, sus implicaciones	120
Soberanía alimentaria y naturaleza	128
<i>Swaraj</i> o autogobierno gandhiano, precedente de la soberanía alimentaria	132
Educación universitaria en soberanía alimentaria	140
Reflexiones finales	149
Referencias	151
V. Derecho a la educación: necesidad de una formación que respete la vida	155
Introducción	155
Derecho a la educación	158
Formación filosófica y humanista	166
Biocentrismo, respeto y consideración a la naturaleza como fuente de vida	177

Reflexiones finales	184
Referencias	187
VI. La educación como puente para el establecimiento de un diálogo intercultural: una reflexión desde el <i>êthos</i> originario	189
Introducción	189
El paradigma de los derechos humanos	189
Educación antes que institución	193
La visión de la no-dualidad (<i>advaita</i>)	198
Educación, tolerancia y mito	201
La universidad y la visión instrumental del mundo	206
Reflexiones finales	215
Referencias	217
VII. Educación universitaria, su proyección en la persona y en la sociedad: un reto para los derechos humanos	219
Introducción	219
Alcances de la educación universitaria	220
Dimensión social de la educación	227
Educación universitaria para el desarrollo de la persona	235
Educación universitaria, desafío para los derechos humanos	240
Reflexiones finales	246
Referencias	247
VIII. Música, legislación e igualdad	249
Introducción	249
Concepto de derechos humanos	250
La música como instrumento de los derechos humanos para mantener la memoria histórica	252
Derechos culturales	260
El derecho a la música	268

Reflexiones finales	275
Referencias	279
Acerca de los autores	283

Prólogo

La manera en cómo habitamos y vivimos la existencia individual e imprescindible en comunidad, en el contexto de instituciones que acentúan las costumbres, los hábitos y las tradiciones que se comparten en la familia, la escuela y la colectividad, dota de sentido a las formas de convivencia que, si bien aceptadas y toleradas de manera temporal, pueden ser injustas, irracionales y poco éticas. No obstante, en su momento son cocreadas y forman parte de las interpretaciones de vida y cultura de cada sociedad. La necesidad de apoyar, guiar u orientar a las nuevas generaciones para saber qué camino seguir y así lograr desarrollos plenos en comunidad debiera ser la pretensión del fenómeno educativo; sin embargo, también se ha respondido a diversos intereses y motivaciones de quienes asumen y controlan la toma de decisiones. Hoy en día, la educación, valor universal, es un derecho que exige su cabal cumplimiento.

La educación formal, y especialmente la universitaria de los países del sur, representa un desafío para la universidad en el entorno de los derechos humanos, ya que requiere dar cara a las diversas crisis sociales, políticas, ambientales, culturales, etcétera, que la rodean. En esta complejidad de factores, es necesario que las instituciones educativas dejen de centrarse sólo en intentar responder a los estándares internacionales académicos; es importante que trasciendan su visión más allá de la exclusión, la depredación de los bienes naturales, así como del empobrecimiento y contaminación de los países pobres;

por lo tanto, la universidad precisa responder a las necesidades de su entorno inmediato, desde un planteamiento ético, que sostenga tanto a los derechos humanos como a los de la naturaleza, no sólo en los documentos legales, sino también hacia la realidad fáctica.

Por lo anterior, el presente libro analiza la educación como herramienta vital para la gestación de los cambios ante las crisis señaladas, defiende la integración de nuevas epistemologías, busca el reconocimiento recíproco y la autonomía de las personas, basada en el respeto hacia toda la comunidad de la vida; fomenta la conciencia ética tanto individual como planetaria; asimismo privilegia la formación de la población estudiantil desde su agencia cooperante activa, en la construcción de una vida comunitaria justa y sostenible, donde la educación sea posible para todas las poblaciones; de igual manera, constituye un trabajo colegiado derivado de proyectos de investigación de los autores integrantes de cuerpos académicos, así como de estudiantes del posgrado en Humanidades con acentuación en Ética Social, en el marco del Seminario Permanente de Investigación en Ética, Derechos Humanos y Educación.

La comunidad universitaria encontrará en este texto elementos clave que pueden contribuir a su formación tanto humanística como profesional, también la sociedad en su conjunto descubrirá planteamientos que le permitan argumentar su papel protagónico, en virtud que estudia temas de actualidad en la esfera de la educación y su vinculación con la filosofía moral, en el marco de los derechos humanos y de la naturaleza.

Hilda C. Vargas Cancino • J. Loreto Salvador Benítez

Introducción

El tema de la educación es una discusión paradójicamente antigua, pero siempre actual. Involucra ideas básicas de profunda controversia porque remiten al ser humano y, por ende, a la imagen que de éste se tiene en su devenir histórico, como un acontecer de hechos en su necesaria relación con la naturaleza, el cosmos y los dioses mismos, que se han descrito en diversas narrativas: el mito, la filosofía, la religión y la ciencia actual. En común, se pueden identificar vocablos que remiten a ideas de hondo calado en el corazón y en la razón humana; tenemos a la civilización en su origen y destino, pero también a la vida y al misterio insondable de la muerte; el dolor, el miedo y el sentido mismo de la existencia. El lenguaje, como eje articulador de signos y significados, fue configurando, acaso de manera innata, a los primeros principios de enseñar y mostrar la correspondencia entre el trazo, manual y virtual, del deseo e intención humana, con su correspondiente objeto de aquello que está más allá de él; el sujeto que mira y aprehende.

Lenguaje, cultura y educación configuran un triunvirato *de facto* en la propia experiencia humana, que lleva paulatinamente a un crecimiento y desarrollo del intelecto y posibilita mejores comprensiones de la dependencia y relación respecto a *los otros*, como entidades y sujetos que dotan de comprensión y sentido a la vida en comunidad. Se valoran los actos humanos, se reconocen y aceptan unos, en tanto, se condenan y excluyen otros en la convivencia dinámica y compleja de habitar el mundo; tal es la moral que se teje de anhelos, deseos,

ansiedades, egoísmos y altruismos y la ética da cuenta de esos modos de existir y aporta luz en el camino sinuoso. La educación históricamente ha tenido la pretensión de formar en las ideas asumidas como buenas y verdaderas, que cada tiempo y sistema de pensamiento asume como paradigma. En sí misma, podemos afirmar que, dicha educación posee un valor como potencia en la propia existencia de las personas, en cuanto que contribuye a abrir la mirada y comprensión de la vida y la conciencia; lo contrario, la enajenación contribuye a la cerrazón e ignorancia que limitan el crecimiento físico, intelectual y espiritual del ser humano. Reivindicar esta posibilidad constituye ahora un derecho universal a la educación. En relación con lo anterior, cada autor asume en esta publicación su postura crítica ante el fenómeno educativo desde una perspectiva ética.

Por ello, el primer capítulo, “*Éthos* y educación como derecho a la formación humana”, de J. Loreto Salvador Benítez, destaca el desarrollo de los derechos humanos a partir de su *Declaración* en 1948, continúa con el enfoque de Eduardo Rabossi, que lo expone como un *fenómeno* por sus implicaciones históricas, complejas y dinámicas de alcance universal, así como por sus consecuencias revolucionarias. El autor sitúa el tema en un contexto de responsabilidad y vinculación de los individuos con su sociedad. Plantea reflexiones de índole moral de vínculo directo con la educación. Hace referencia a los derechos económicos, sociales y culturales, que aluden al reconocimiento por parte de los Estados, al derecho de toda persona a la educación, desde la enseñanza elemental o primaria, hasta la superior, que deberán ser gratuitas, obligatorias y accesibles a las diferentes poblaciones.

Salvador Benítez analiza también la ética de la argumentación en el contexto de la educación, por la posibilidad de hablar y actuar en los discursos que estudian y conocen determinados problemas que involucran a los seres humanos y a sus entornos.

Considera que quien está educado tiene mejores condiciones de actuar y participar en lo que incumbe e involucra, como las normas de convivencia y relación social que ratifica la *Declaración y Programa de Acción de Viena*, al destacar la democracia, el desarrollo, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Dedicar un apartado a la revisión de los aportes de Martha Craven Nussbaum, sobre la consideración del estudio y atención de *otras culturas*, para un mejor entendimiento de las diversas maneras en que se comprende y habita el mundo.

Finalmente el autor, para cerrar la argumentación, ratifica y defiende la idea de la educación como un bien público y un derecho humano universal. En tal contexto, Salvador Benítez explora la posibilidad de generación de un conocimiento propuesto como *pluriuniversitario*, que procura tomar distancia del conocimiento científico inmerso en las dinámicas del mercado y, por ende, de la comercialización. La educación como un derecho —considera— es convergente con las culturas, así como con la ética por la argumentación que él esgrime, en la preocupación de la manera de poder vivir la existencia propia y en común.

La segunda participación en esta publicación está a cargo de Guadalupe Nancy Nava Gómez, con el capítulo “¿Desplazamiento o genocidio lingüístico? Una conceptualización desde el enfoque de los derechos humanos”, la autora considera que en la actualidad, el Estado mexicano presenta una crisis de efectividad y legitimidad debido al exiguo desempeño de las instituciones respecto de las esferas económica, educativa, seguridad social y política. Como ejemplo de ello, presenta los distintos proyectos nacionales impulsados y promovidos desde el México postrevolucionario tal y como se expresa en la obra *La raza cósmica*, de José Vasconcelos, quien propone la *mexicanización del indio* por medio de la castellanización

como una política social y cuyo objetivo central fue la integración del mundo indígena a una forma moderna de ciudadano a través de un proyecto educativo integrador.

Nava Gómez, desde una perspectiva democrática y equitativa, analiza, tanto en la esfera pública como en la privada, el tema de la educación; el cual, considera que más allá de ser parte de un proyecto ideológico de un país, representa una estrategia básica para lograr una *reingeniería social* de una nación, pero también ha implicado la dominación y exterminio gradual de ciertas formas de vida como lo puede ser la lengua, la cultura o bien una parte de población en general a través de estrategias de violencia estructural como la desterritorialización, el acceso limitado a la educación, la desigualdad, el hambre, la pobreza y la inseguridad. Sostiene que una lengua no se desplaza, la aniquilan, la desaparecen, generalmente por medios violentos y prácticas sistemáticas e institucionalizadas.

La autora plantea la problemática epistemológica identificada desde el marco de estudio del genocidio cultural-lingüístico, el cual lo observa en el sistema de educación mexicano y que —considera— constituye un elemento del fracaso como proyecto educativo incluyente en un país eminentemente diverso y plural. Asimismo, afirma que el genocidio lingüístico y cultural representa una forma de violación sistemática a los derechos humanos de los pueblos indígenas y minoritarios que habitan a lo largo y ancho del país, lo que provoca el quebrantamiento y privación al derecho humano de recibir una educación en la lengua materna de los individuos.

Carolina Santos Segundo, en “El papel de la educación en la mujer indígena desde el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum”, desglosa *las 10 capacidades* con énfasis en aquellas que están más conectadas con la visibilidad de la mujer, y en especial de la indígena, dentro de la visión del liberalismo político de Nussbaum. Santos Segundo, al igual

que la filósofa neoyorkina, asume que el respeto a la dignidad humana podría lograrse si los Estados garantizan a su ciudadanía las 10 capacidades.

El texto pretende apoyar el enfoque de las capacidades como una teoría alternativa y flexible para aplicarse en cualquier lugar del mundo donde existan desigualdades e injusticias; intenta sostener que la *afiliación* y la *razón práctica* dependen considerablemente de la capacidad de los *sentidos*, la *imaginación* y el *pensamiento* para volverse reales en el funcionamiento de las personas. Santos Segundo vincula el enfoque de Nussbaum de manera directa con la educación, como un conjunto de capacidades fundamentales para garantizar respeto y justicia a la dignidad de las mujeres indígenas. Expone algunas problemáticas que vive este sector de la población femenina ante la no garantía de una vida digna; asimismo, incluye algunos criterios importantes para considerarlos en su educación.

En el capítulo cuarto, “Educación en soberanía alimentaria: una reflexión ética a partir del autogobierno gandhiano”, propuesto por Hilda C. Vargas Cancino, se defiende la necesidad de incorporar en la formación universitaria el tema de soberanía alimentaria. La primera parte está enfocada en definir los conceptos tanto de seguridad alimentaria, desde la Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), como de soberanía alimentaria desde foros mundiales, la Vía Campesina y aportaciones académicas. Vargas Cancino hace énfasis en las diferencias y en las implicaciones éticas entre ambos conceptos. La autora incorpora también la descripción de elementos éticos que favorecen tanto a la naturaleza, a la población en general y especialmente a la campesina. También analiza las aportaciones teóricas que defienden a la naturaleza como sujeto de derechos, establece los elementos que la conectan con la soberanía alimentaria, el biocentrismo y la ecología profunda. Principalmente resalta

las aportaciones éticas de la propuesta gandhiana en torno a lo que su autor llamó *swaraj* o autogobierno y su relación con el *swadeshi* o autosustentabilidad. La autora, asimismo, incluye un análisis reflexivo sobre la actualidad de la propuesta gandhiana, en especial con el tema de la soberanía; además, defiende la importancia de una educación universitaria crítica, vinculada con las problemáticas sociales, destacando la necesidad de trabajar con la metodología transdisciplinaria mediante el diálogo de saberes, el cual haga posible una educación que reconozca la contribución de los saberes ancestrales, autóctonos o comunitarios, especialmente en relación con el diseño de propuestas encaminadas a facilitar soluciones conjuntas desde los saberes y la academia. Vargas considera vital formar personal docente sensible a las necesidades sociales, que reconozca la metodología transdisciplinaria como una herramienta que posibilita el diálogo, y, por lo tanto, que crea las condiciones para que universidad y comunidad participen en la construcción de la autonomía alimentaria de los pueblos, desde una población estudiantil ética-crítica, comprometida con las problemáticas de su entorno.

En el quinto capítulo “Derecho a la educación: necesidad de una formación que respete la vida”, Fabiola García López destaca el objetivo que tiene la educación en el contexto de la definición de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, como un derecho de todos en el lugar y bajo la condición que se encuentren, además de fomentar el respeto y la diferencia entre pueblos y naciones; de manera que se promueva una convivencia armónica dentro de la familia humana, para prevenir en el futuro hechos que atenten contra la humanidad. De esta manera, sitúa a la educación, no sólo como un mero acto automática de memorización y almacenaje de conceptos, sino como una posibilidad real de formar personas que puedan convivir y crear un mundo en paz.

La autora considera que es aquí donde radica la importancia de la filosofía como posibilidad más cercana y eficaz de promover el pensamiento crítico y reflexivo, en virtud de que asume que una persona ética, que es consciente de su realidad y de sus acciones, toma decisiones basadas en lo que considera correcto. Destaca que todo lo que posee vida es digno de cuidado y protección, tanto si tiene voz como si no la posee; la educación debe fomentar un respeto a la vida, servir al educando, cuyos frutos se verán reflejados en la sociedad en la que vive. Y puede ser posible que alguien despierte su conciencia gracias a la enseñanza filosófica, a los valores y a la ética.

Brenda Berenice Hernández Soto, en el capítulo “La educación como puente para el establecimiento de un diálogo intercultural: una reflexión desde el *êthos* originario”, realiza un breve recorrido a través de la llamada filosofía advaita, surgida en Oriente; también incluye al pensamiento de Rubén Mendoza con respecto a la interpretación del *êthos* originario, cuya propuesta buscó esclarecer la ética y regresar a su fundamento ontológico.

La autora considera que estudiar a la educación desde esta perspectiva puede parecer contrario al paradigma tradicional que suele imperar en la academia; sin embargo, su propuesta, desde la interculturalidad y la filosofía advaita (no-dualidad) intenta ampliar el horizonte, y no sustituirlo. Asume que uno de los principales propósitos es mostrar que dentro de toda persona se encuentra la posibilidad de ser educado y, al mismo tiempo, de educar, en tanto lo muestra desde su actuar cotidiano.

Hernández Soto propone a la educación como parte del ser humano, no necesariamente ligada a la academia; es decir, todo hombre y mujer, a lo largo de su vida, es susceptible de recibir educación; se da en casa desde las primeras relaciones familiares, incluye, por lo tanto, una cosmovisión, un modo de

ver la vida y de actuar dentro de ella. Sostiene que educar no es sólo enseñar cómo funciona un objeto, o memorizar ciertos datos científicos o intelectuales, es también un modo de existencia. A manera de ejemplo, cita a Sri Nisargadatta Maharaj, filósofo advaita, quien recibió muy poca educación formal y que, a pesar de ello, fue capaz de tener un discurso claro y preciso ante los cuestionamientos acerca de la vida, el amor y la muerte. En él imperó otro tipo de iluminación, que surgió desde sí mismo a partir de una guía espiritual: su gurú. Concluye que no existe un sólo modo de acceder a la educación, ésta no responde a ninguna institución o religión, sino al ser humano.

Sonia Yadira Águila Camacho en el séptimo capítulo, “Educación universitaria, su proyección en la persona y en la sociedad: un reto para los derechos humanos”, presenta tres ideas fundamentales, 1. Las universidades se incorporan en una sociedad en la que deben participar de manera crítica frente a los problemas que las envuelven, 2. La formación superior tiene una dimensión mayor que el desarrollo económico, y 3. La educación universitaria, como derecho humano, supone una serie de retos para su realidad.

La autora analiza la concepción de la educación universitaria, donde más allá de generar profesionales, forma personas y ciudadanos; reflexiona sobre el papel fundamental que las escuelas superiores pueden ejercer para ofrecer una educación que abarque distintas dimensiones del ser humano. En primer término, considera que debe pensarse al individuo como parte de un todo, en una trama de sociedades, de culturas, de un tiempo histórico y de seres vivos distintos. En segundo término, reflexiona en el impacto que la educación puede tener en la persona desde la realización de su vocación, el desarrollo de sus capacidades y la búsqueda de la felicidad.

Águila Camacho, por último, explica la relación de dependencia tanto en individuos como entre sociedades, de

modo que la comprensión es necesaria para el futuro de las relaciones, en virtud de que la población egresada de las universidades representa un compromiso al interior y exterior de su grupo. Su texto reitera la exigencia de forjar en el individuo un interés más allá de lo económico o político, que integre una dimensión ética, en este punto integra también los documentos que identifican a la educación como un medio para atender problemas de paz, género, tolerancia y justicia. Sin embargo, reconoce que la educación, como derecho, representa en sí un reto más para los individuos, las instituciones y los gobiernos.

El octavo y último capítulo de David Elí González González, “Música, legislación e igualdad”, parte de una reflexión sobre el fenómeno de los derechos humanos, el cual considera le permite tener un paradigma más amplio para integrar diversos problemas, entre ellos, el derecho a la música, donde hace notar la importancia de ésta como instrumento de los derechos humanos para mantener la memoria histórica; asimismo, expone al silencio premeditado, como estrategia que procura ocultar las violaciones. Enfatiza la escasa referencia de los derechos culturales de forma explícita en diversos instrumentos internacionales como es el caso de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y acota que, aunque es cierto que los derechos culturales se mencionan junto a los derechos económicos y sociales, los primeros permanecen al margen de los sistemas económicos de diversos estados; también dedica un apartado especial al grupo de trabajo de movimientos sociales de la Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Red-DESC). Finalmente hace una breve reflexión sobre el derecho a la música, desde una perspectiva más amplia, en la que integra autores, editores, cantantes, productores y compañías discográficas, además reconoce la capacidad de todos los seres humanos de aprenderla, disfrutarla y compartirla, en esta sintonía hace una mención especial al International

Music Council (IMC), quien propuso la protección de cinco derechos a la música: los primeros tres están enfocados en que todas las personas deben poder acceder al conocimiento musical mediante la escucha, creación y la transformación, y los dos últimos se refieren al derecho de los artistas musicales a desarrollar su arte y difundirlo, con recursos adecuados, con el justo reconocimiento y remuneración por su trabajo.

I. *Êthos* y educación como derecho a la formación humana

J. Loreto Salvador Benítez

INTRODUCCIÓN

La educación, como posibilidad en la formación humana, es un valor histórico cultural que orienta el esfuerzo y aspiración de las comunidades, a tal grado que se arraiga como un derecho humano fundamental. No obstante, aún falta mucho por hacer dado que la educación dista mucho de beneficiar y llegar a grandes poblaciones; en muchos casos sigue siendo una aspiración que cumplir.

En el presente capítulo se destaca el derecho a la educación en tanto que puede contribuir a un desarrollo pleno de la persona humana; en consonancia, con la idea de poder experimentar una vida buena, íntegra, plena —como lo observa Charles Taylor¹— que merezca ser vivida. La educación en ello juega papel medular. Resta por argumentar, analizar y discutir cuál es el estilo de vida más acorde y conveniente; en este contexto, la ética de la argumentación o discursiva, tiene mucho que aportar. Pero en esta idea no basta una visión, sino que es preciso atender y comprender distintas lecturas e interpretaciones que se hacen en las culturas respecto a la vida y al ser humano. De ahí cobra sentido y vigencia la noción de

¹ Cfr. Charles Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*.

interculturalidad como también del conocimiento generado desde distintas posibilidades, más allá, incluso, de la llamada ciencia moderna.

La argumentación se presenta en una exposición de los derechos humanos en tanto que fenómeno y, consecuentemente, el fuerte impacto en diversas dimensiones de la cultura y sociedad moderna mundial. Se analizan, como consecuencia de lo anterior, los derechos económicos, sociales y culturales; en particular, se resaltan dichos derechos desde la perspectiva de la denominada *ética de la argumentación*, y también se comenta la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, Austria), donde se ratifica el principio de la *universalidad* de los derechos. Otro aspecto importante en el derecho a la educación en particular lo constituye la diversidad de culturas y, en consecuencia, la necesidad de su estudio desde la educación propiamente, a efecto de procurar la comprensión y entendimiento plenos entre las comunidades humanas. Por último, se reflexiona en esta trama de ideas vinculantes entre derecho y educación como un bien público, reivindicando a la formación humana como un faro que orienta, en una tempestad de incertidumbres, al arribo de un puerto seguro: el desarrollo pleno de la persona; y qué mejor que esta posibilidad se asegure como un derecho universal, porque corresponde a todos exigir su cabal cumplimiento.

DERECHOS HUMANOS COMO FENÓMENO

Hace más de 50 años que se viene hablando de los derechos humanos; en particular, en las últimas tres décadas se le observa como un fenómeno; sobre todo a partir de su emergencia en el escenario mundial en 1948, cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sanciona la declaración universal de éstos. Casi 20 años después un nuevo pacto internacio-

nal reconoce los derechos económicos, sociales y culturales (también llamados de segunda generación). Los gobiernos de los países miembros de la ONU admitían que la paz y el progreso de las naciones son valores que se deben garantizar de cualquier manera, sobre todo por las experiencias anteriores de las guerras mundiales. Y en ese propósito, a su vez, debían asegurar, a todo ser humano, principios básicos como la justicia y la libertad, en sus respectivos países de residencia. Se observa aquí una dialéctica entre, “la necesidad de garantizar la vigencia de ciertos valores deseables en los ámbitos nacionales y la vigencia de valores deseables en el ámbito universal (y viceversa)”.²

Al paso del tiempo, se ha podido constatar que el ámbito de los derechos humanos es diverso en temáticas, normas, estructuras nacionales, regionales e internacionales; lo que hace de ello propiamente un fenómeno complejo, peculiar, sistémico con una dinámica interna propia. Constituye así un “hecho”, no obstante, la diversidad de análisis, críticas y controversias que genera en distintos contextos. Eduardo Rabossi afirma: “la existencia en el mundo actual de un fenómeno específico, históricamente dado, sumamente complejo, extraordinariamente dinámico, de alcances universales y de consecuencias revolucionarias”.³ Al que denomina fenómeno de los derechos humanos. Con ello, dicho autor reconoce la existencia de un “objeto teórico” peculiar que puede, por ende, ser objeto de estudio y evaluación desde distintos marcos teóricos, entre ellos el filosófico y moral.

² Eduardo Rabossi, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, p. 324 [en línea].

³ Rabossi, *op. cit.*, p. 328.

Desde este ángulo hay posiciones diversas y encontradas, a tal grado de considerar a los derechos humanos como meras ilusiones, pero útiles. La noción de derechos humanos se configura como una ficción moral que aspira a brindar un criterio impersonal y objetivo; a partir de ellos, se intentan resolver diferentes fenómenos, y en tal propósito emergen disputas diversas. Alasdair MacIntyre afirma la inexistencia de los derechos humanos; en todo caso, hay, en su opinión, “ficciones morales”.⁴ Una fuerte afirmación, sin duda, lleva al autor MacIntyre a mostrar, diagnósticamente, la situación del lenguaje moral de nuestro tiempo: éste constituye un conjunto de fragmentos que en la época griega integró una articulada unidad, pero ahora se ha perdido el contexto que antaño configuraba sentido:

La *teleología*, enraizada en un *concepto funcional del hombre*, justificaba las reglas morales, como aquellas que se deben cumplir para alcanzar el *télos* propio del hombre. Sin embargo, el protestantismo y el jansenismo incorporan un nuevo concepto de razón, el de una razón caída, que es incapaz de comprender el verdadero fin del hombre. Y es precisamente esta imposibilidad de desvelar racionalmente el fin del hombre lo que hace del proyecto ilustrado de fundamentar racionalmente la moralidad un proyecto fracasado.⁵

En este orden de ideas, Adela Cortina observa que, separados el uso y el significado de los enunciados morales, debido al fracaso aludido, se incorpora a la vida social el “emotivismo irracionalista”. ¿Qué implica esto? La continuación de uso de las

⁴ Cfr. Alasdair MacIntyre, *Ética sin moral*, p. 239.

⁵ Adela Cortina, “Derechos humanos y discurso político”, en Graciano González Rodríguez (coord.), *Derechos humanos. La condición humana en la sociedad tecnológica*, p. 240.

expresiones morales con el significado como si hubiese triunfado alguno de los esfuerzos ilustrados de fundamentación racional; se recurre a esas expresiones de manera “emotiva, irracional, con la interna convicción de que tales proyectos, en su totalidad, han fracasado”.⁶ Ante esta perspectiva se plantea una teoría de los derechos humanos basada *racionalmente* en la ética discursiva, que constituye una propuesta actual considerada como neoilustrada.

Antes de exponer brevemente esta teoría cabe precisar que cualquiera de ellas respecto a los derechos humanos puede ser confrontada a un *trilema*, a saber: a) o son derechos inmutables, procedentes de la naturaleza humana o de la razón; b) o pueden identificarse con demandas éticas procedentes de la idea de dignidad humana; y c) o son consecuencia del devenir histórico por voluntad y sanción del legislador.⁷ En lo anterior, puede observarse una lógica del discurso práctico, desde un sentido del derecho natural en el primer caso, donde los *contenidos* normativos se deducen de premisas, en sociedades modernas y *pluralistas*. El segundo apela a la dignidad y tiene aún que responder a la cuestión de ¿por qué esa especial dignidad humana? Y la tercera cuestión del positivismo jurídico subordina los derechos humanos a decisiones históricas.

La única posibilidad de evitar ese trilema —en opinión de Cortina— es superar el iusnaturalismo, la fundamentación moral con base en la idea de dignidad y el positivismo, en consideración de los siguientes puntos: 1. Defender un concepto *dualista* de derechos humanos, que considere el aspecto ético y la “positivación jurídica”; 2) indagar una base ética para los derechos humanos en una ética procedimental y no sustancial,

⁶ *Idem.*

⁷ Cfr. Adela Cortina, *op. cit.*, pp. 36-55.

que pueda ser compatible con las creencias plurales; y 3) dicha ética procedimental ha de favorecer una mediación entre historia y trascendentalidad. De lo anterior se puede ir conciliando que el concepto de derechos humanos correspondiente a:

[...] un nivel moral postconvencional, surge de la modernidad, y su concreción depende de determinados contextos, pero eso no significa que su validez dependa de decisiones históricas, porque no sólo es necesaria su positivación jurídica, sino también la reflexión filosófica sobre su legitimidad.⁸

PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES

En consonancia con la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, se reconoce que no se puede alcanzar el ideal del ser humano libre, liberado del temor y de la miseria, hasta que no se creen las condiciones que posibiliten a cada persona, hacer efectivos sus derechos económicos, culturales y sociales, a la par de sus derechos civiles y políticos. Lo anterior conforme a lo establecido en el preámbulo del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* en vigor a partir de enero de 1976.

De los artículos se destaca el 13, que alude al reconocimiento de los Estados, al derecho de toda persona a la educación;⁹ para que ésta se oriente hacia el desarrollo pleno de la personalidad humana y acorde a su dignidad; para tal efecto debe afianzarse el respeto a los derechos humanos y a las libertades básicas. Se conviene en que la educación debe capacitar a todas

⁸ Adela Cortina, *Ética sin moral*, p. 244.

⁹ Cfr. ONU. Derechos Humanos. Oficina del alto comisionado. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* [en línea].

las personas para intervenir activa y decididamente en una sociedad libre, favoreciendo la amistad, la comprensión y la tolerancia entre todos los grupos raciales, étnicos, religiosos y las propias naciones, promoviendo actividades de las naciones unidas en favor de la preservación de la paz.

En el *Pacto* mencionado se reconocen los Estados partes que, para efecto del pleno logro de este derecho, a) la enseñanza primaria debe ser gratuita y obligatoria; b) la enseñanza secundaria en sus diversas modalidades (incluso la técnica y profesional) debe ser general y asequible a todos, en consideración a la capacidad de cada uno de los involucrados; c) la enseñanza superior de igual manera debe ser accesible para todos, considerando también la capacidad de cada persona, y los medios apropiados, como particularmente la progresiva implantación de la enseñanza gratuita. También se reconoce que los Estados Partes del *Pacto* respetarán la libertad de padres y tutores para decidir en sus hijos y pupilos, la educación moral o religiosa conforme a sus convicciones propias. En este orden de ideas, la familia constituye el elemento natural y fundamental de toda sociedad; para tal efecto, se procura la más amplia protección y asistencia posibles, en particular para su constitución y en tanto haya una responsabilidad del cuidado y la educación de los hijos a su cargo. Los Estados Partes del *Pacto* reconocen y conceden a la familia esta posibilidad y valor, según lo establece el artículo 10 de dicho ordenamiento; donde también se recomienda adoptar las medidas pertinentes de asistencia y protección hacia los niños y adolescentes, sin discriminación alguna.¹⁰

Ahora bien, referir el derecho que toda persona tiene a la educación lleva a otra situación, en el supuesto de que tal derecho se haga efectivo; y es la posibilidad del despliegue de

¹⁰ Cfr. *Ibidem*.

las capacidades humanas para un desarrollo pleno de la individualidad de los seres humanos, en consonancia con la vida y sus maneras diversas de experimentar, compartir, procurar y preservarla:

Hablar de derechos universales, naturales o humanos es vincular el respeto hacia la vida y la integridad humanas con la noción de autonomía. Es considerar a las personas cooperantes activos en el establecimiento e implementación del respeto que le es debido. Y ello expresa un rasgo esencial de la perspectiva moral occidental moderna. Ese cambio de forma, naturalmente, va paralelo a otro de contenido, el del concepto de lo que significa respetar a alguien. Ahora se hace crucial la autonomía y, por tanto, en la trinidad lockeana de los derechos naturales se incluye el derecho a la libertad. Y para nosotros [afirma Taylor] el hecho de respetar la personalidad implica, esencialmente, respetar la autonomía moral de la persona. Con el desarrollo de la noción posromántica de la diferencia individual, esto se ha extendido a la demanda por otorgar a las personas la libertad para desarrollar su personalidad a su gusto, por muy repugnante que ese gusto pueda parecer a nuestro sentido moral, tesis ésta que tan convincentemente desarrolla J. S. Mill.¹¹

Si bien no se puede estar de acuerdo, como ocurre en el mundo, con este principio de Mill; no obstante, el impacto que ha tenido en la legislación occidental, lo cierto es que, a decir de Taylor, “[...] todos en nuestra civilización —entiéndase occidental— sentimos la fuerza de ese llamamiento a conceder a las personas la libertad para desarrollarse a su manera”. Colocando a la autonomía, para tal efecto, en una posición central en la comprensión del respeto.

¹¹ Charles Taylor, *op. cit.*, p. 31.

Pero más allá de la autonomía en tanto que asumida, se identifican imágenes ricas en relación con la condición humana como a la situación que se guarda en el mundo; entre ellas está la noción que tiene el género humano como seres desvinculados, liberados de la ilusoria y cómoda sensación de estar inmersos en la naturaleza, siendo capaces —aparentemente— de objetivar el mundo. También está la imagen kantiana como agentes racionales que tenemos de nosotros mismos; o la romántica imagen por la que se entiende a los humanos en forma de metáforas orgánicas.¹² Esta última como influencia de la ciencia natural en las consideraciones morales.

Taylor estima que una de las vetas importantes de las intuiciones morales es aquella que agrupa las creencias —morales— en torno al sentido de respetar la vida humana; por ende las obligaciones y prohibiciones que se imponen, se consideran entre las más serias y de peso en nuestras vidas. Si bien la “moral” puede definirse llanamente como una forma de consideración y respeto hacia los demás, también se admiten otras cuestiones que rebasan la consideración moral colocando el acento en la valoración; como por ejemplo la estimación respecto a vivir la propia vida que involucra al problema de la clase de vida que “[...] merece ser vivida, o qué clase de vida satisfará mejor la promesa implícita en mis particulares talentos [...]”.¹³ Todo ello conduce a la noción de una vida plena, íntegra, buena; y como se estime denominarla, por ese simple hecho lingüístico se radica en la valoración. Taylor caracteriza en un sentido general, el “pensamiento moral” a partir de tres ejes: “nuestro sentido de respeto y obligación hacia los demás, lo que

¹² Cfr. *Ibidem*, p. 34.

¹³ *Ibidem*, p. 35.

entendemos hace que una vida sea plena [...]”.¹⁴ Y cómo en esta perspectiva ciertamente se complementan o contraponen otras posturas morales; pero en tal escenario sobresale y se impone la idea de vida, en el nivel individual y comunitario, social; en el primer caso: “La vida mejor es la que está regida por la razón y la razón se define en términos de una visión de orden, en el cosmos, en el alma. La vida mejor es aquella en que la razón —la pureza, el orden, el límite y lo constante— gobiernan los deseos y su tendencia al exceso, a la insaciabilidad, a la veleidad y al conflicto”.¹⁵

Pero a su vez, la acepción de razón se mueve más allá de esta perspectiva de orden cósmico; ahora más bien se le mira de manera procedimental en términos de la eficacia instrumental, de una maximización del valor buscado o de la coherencia consigo mismo. Coherencia respecto a la vida de la persona misma en la procuración de un bien; ahora que es posible:

[...] lo mejor no es algo externo, sino una manera de vivir la vida corriente. Para los reformadores dicha manera se definía teológicamente; para los utilitaristas clásicos, en términos de la racionalidad (instrumental) [...] en cualquier caso, perdura alguna distinción entre la vida mejor, admirable, y la vida inferior de indolencia, irracionalidad, esclavitud o alienación.¹⁶

Con base en lo anterior es posible pensar en la mejor manera de habitar y vivir en el mundo; cuestión ésta nada nueva, y sí es una preocupación histórica y legítima del ser humano. Pensar y exponer razones al respecto ha producido diversidad de

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Ibidem*, p. 43.

¹⁶ *Ibidem*, p. 47.

posturas y planteamientos. En este marco, la educación no es la excepción y se constituye el escenario donde se analizan, comprenden y critican las visiones asentadas en distintos discursos de diversa índole; tal es el caso de la ética de la argumentación que en seguida se expone.

DERECHOS HUMANOS DESDE LA ÉTICA DE LA ARGUMENTACIÓN

Ahora bien, la ética discursiva permite alcanzar las condiciones antes descritas pues en tanto que ética procedimental, puede mediar para asumir acuerdos, condiciones ideales, trascendentales y decisiones reales. Al procurar trazar una base racional para los derechos humanos, se tiene en la *lógica del discurso práctico* y la ética de la argumentación, a dos argumentaciones de peso. En el primer caso y siguiendo a Jürgen Habermas, se pueden distinguir reglas en consonancia con lo planteado por Robert Alexy:

1) Reglas de una lógica mínima o exigencias de consistencia, que se encuentran en el nivel lógico-semántico; 2) presupuestos pragmáticos, que descubrimos al contemplar las argumentaciones como procesos de acuerdo, que consiste en la búsqueda cooperativa de la verdad; aquí aparecen ya reglas de contenido ético, que suponen relaciones de reconocimiento recíproco; 3) reglas que configuran la estructura de una situación ideal de habla, inmunizada frente a la represión y la desigualdad, en la medida en que la argumentación se nos presenta como un proceso de comunicación, que ha de satisfacer ciertas condiciones para alcanzar un acuerdo motivado racionalmente.¹⁷

¹⁷ Robert Alexy (1994), en Adela Cortina, *op. cit.*, p. 245.

Habermas a su vez propondrá las normas siguientes: a) cualquier sujeto con posibilidades de hablar y actuar puede intervenir en los discursos; b) toda persona puede problematizar afirmaciones diversas; quien lo desee puede proponer en el discurso afirmaciones según lo considere; quien se lo proponga puede expresar sus deseos, necesidades y posiciones; c) a nadie se le puede negar, por coacción externa o interna al discurso, hacer uso de sus derechos, planteados en las reglas anteriores. De ahí se desprende un principio de la ética discursiva que reza: “sólo pueden pretender validez las normas que consiguen (o podrían conseguir) la aprobación de todos los afectados, como participantes de un discurso práctico”.¹⁸ Al respecto, Karl-Otto Apel también destaca los siguientes niveles, 1) del reconocimiento mutuo y 2) de una situación ideal de habla, ampliando de esta manera la perspectiva de la filosofía moral a una ética de la argumentación.¹⁹ Si la comunidad científica procura la verdad, el conocimiento, es posible ir más allá de ésta para ampliarla a una comunidad humana que aspira a lo cierto y lo correcto, por medio de la argumentación, es decir el discurso tanto teórico como práctico. Es probable referir una norma ética de la argumentación, que reza: “Todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, puesto que en todas sus acciones y expresiones son interlocutores virtuales, y la justificación ilimitada del pensamiento no puede renunciar a ningún interlocutor y a ninguna de sus aportaciones virtuales de discusión”.²⁰

Entonces, siguiendo la anterior argumentación y retomando el tema de los derechos humanos, cabe precisar qué se

¹⁸ Jürgen Habermas, en Adela Cortina, *op. cit.*, p. 246.

¹⁹ *Cfr.* Karl-Otto Apel, en Adela Cortina, *op. cit.*, p. 246.

²⁰ *Idem.*

entiende por tal; y se puede responder: “derechos humanos” aquellos que se atribuyen a todo hombre por el hecho de serlo; y a su vez se entiende por “hombres” “aquellos seres que poseen *competencia comunicativa*, o que *podrían* poseerla”.²¹

Para Adela Cortina, los derechos humanos “son un tipo de exigencias —no meras aspiraciones—, cuya satisfacción debe ser obligada legalmente y, por tanto, protegida por los organismos correspondientes”.²² A dichos derechos es posible atribuirles ciertas cualidades, a saber:

- 1) Se trataría de derechos *universales*, ya que se adscriben a todo hablante competente.
- 2) Serían derechos *absolutos*, en la medida en que, al entrar en conflicto con otros derechos, constituirían el tipo de exigencias que debe satisfacerse prioritariamente. “Carácter absoluto”, en el caso de los derechos humano, significa ‘prioridad en la satisfacción’.
- 3) Tales derechos serían *innegociables*, porque el mero hecho de ponerlos en cuestión y discutir su validez a través de un discurso práctico estaría en contradicción con los presupuestos del habla ...
- 4) Derechos *inalienables*, ya que el sujeto no puede enajenar su *titularidad* sin contradecir su propia racionalidad, aunque sí pueda enajenar su ejercicio.
- 5) El estatuto de tales “derechos”, aun antes de su deseable positivización, sería efectivamente el de derechos, en la medida en que, al ser condiciones de racionalidad del habla, los hablantes competentes están autorizados por la racionalidad misma a ejercerlos y a exigir su protección a los organismos correspondientes.²³

Las anteriores cualidades en los derechos humanos se inscriben en una teoría filosófica; en tal escenario se propone: 1) la intervención de todo interlocutor virtual de un discurso práctico,

²¹ Adela Cortina, *Ética sin moral*, p. 247.

²² Adela Cortina, *op. cit.*, p. 244.

²³ Adela Cortina, *op. cit.*, p. 250.

donde se discute sobre normas y cuya puesta en operación le afecta; 2) no se puede presionar por ninguna coacción física o moral, para asumir una posición; sólo el mejor argumento racional es estimado; 3) ese sujeto está legitimado a ser reconocido como persona, interlocutor con facultades de habla; 4) tiene el derecho a participar en los discursos, expresar, defender posiciones desde deseos y necesidades; 5) ese participante virtual, en todo discurso práctico sobre normas, tiene el derecho a que sus argumentos reales o virtuales afecten las decisiones tomadas consensualmente; 6) participar en los discursos y lograr el convencimiento mediante el mejor argumento exige libertad de conciencia, de religión y de opinión, como también la libertad de asociación.²⁴

Cabe destacar el carácter indivisible e interdependiente de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos que mutuamente se conectan fortaleciéndose. En esta Conferencia, se ratifica el principio de la *universalidad* de los derechos humanos y la obligación que los Estados tienen para hacerlos cumplir; se proclaman los derechos de la mujer y la necesidad de “combatir la impunidad, inclusive mediante la creación de una corte penal internacional permanente”.²⁵ Así, se reivindican dichos derechos previendo su amenaza o transgresión; el alto comisionado para los derechos humanos levanta la voz en favor de la dignidad y la rendición de cuentas. Para tal efecto, Ban Ki-moon, secretario general de las Naciones Unidas, precisa: “Sólo cuando la dignidad y la igualdad de

²⁴ Adela Cortina, *op. cit.*, pp. 251-252.

²⁵ Ban Ki-moon, secretario general de las Naciones Unidas. Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Presentación de la *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, 14 al 25 de junio de 1993 [en línea].

derechos inherentes de todos los miembros de la familia humana sean verdaderamente respetados podremos confiar en la existencia de libertad, justicia y paz en el mundo”.²⁶

Entonces el carácter universal, indivisible, interdependiente e interrelacionado de los derechos humanos compromete a los Estados a promoverlos y protegerlos, no importando sus sistemas políticos, económicos y culturales; tal es la importancia de la *Declaración y Programa de Acción de Viena* en el último cuarto del siglo XX, porque se supera la falacia de que los derechos económicos, sociales y culturales tenían menor importancia respecto a los civiles y políticos. No obstante, la promesa de respeto a los derechos y a la dignidad de todas las personas continúa siendo una aspiración, porque en el mundo, comunidades y personas marginadas y vulnerables, siguen siendo objeto de opresión y exclusión, son silenciadas y denegados sus derechos, como destaca Navi Pillay,²⁷ alta comisionada de las Naciones Unidas para los derechos humanos.

De la *Declaración y Programa de Acción de Viena* se destaca a la democracia, el desarrollo y el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Sin estos valores no habría viabilidad para la educación, un pilar fundamental a su vez para incidir en el desarrollo y la democracia de las comunidades humanas, dado que, como la propia declaración establece: “la persona humana es el sujeto central del desarrollo”.²⁸ Sobre el

²⁶ *Idem.*

²⁷ Cfr. ONU. Conferencia Mundial de Derechos Humanos. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, 14 al 25 de junio de 1993 [en línea].

²⁸ ONU. Conferencia Mundial de Derechos Humanos. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos”, Viena, 14 al 25 de junio de 1993, (1, 8-10), [en línea].

problema del desarrollo, no se puede desatender y reconocer que la exclusión social y la pobreza extrema configuran un atentado contra la dignidad humana, por tanto, urge asumir medidas para comprender mejor este tipo de pobreza, así como sus causas y la relación que guardan con el desarrollo; para tal efecto, se precisa la promoción de los derechos humanos de las personas en estas condiciones, para favorecer el disfrute de los avances sociales y culturales. Reivindicar el derecho a la educación es imprescindible para este efecto. Lo anterior se relaciona estrechamente con “el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para su salud y bienestar, incluidas la alimentación y la atención a la salud, la vivienda y los servicios sociales necesarios”.²⁹ La Conferencia cuestiona que la necesidad de alimentación deba usarse como instrumento de presión política, como en algunos países ocurre.

También se hace preciso encauzar la educación, para efecto de fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades; educación que debe alentar la comprensión, la amistad, la tolerancia, la paz entre grupos raciales o religiosos como entre naciones. La educación propiamente en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, teórica o práctica, implica una importante acción para la promoción y respeto de éstos en todas las personas, sin distinción alguna por cuestiones de idioma, sexo, raza o religión; todo ello debe integrarse a las políticas educativas, en los ámbitos nacional e internacional.³⁰

²⁹ *Ibidem*, (I, 31).

³⁰ Cfr. ONU. Conferencia Mundial de Derechos Humanos. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial Sobre Derechos Humanos, Viena, 14 al 25 de junio de 1993 [en línea].

La Conferencia Mundial de Viena (1993) destaca en particular la importancia de

eliminar la violencia contra la mujer en la vida pública y privada, a eliminar todas las formas de acoso sexual, la explotación y la trata de mujeres, a eliminar los prejuicios sexistas en la administración y a erradicar cualesquiera conflictos que puedan surgir entre los derechos de la mujer y las consecuencias perjudiciales de ciertas prácticas tradicionales o costumbres, de prejuicios culturales y del extremismo religioso.³¹

La cuestión del *otro* en tanto que distinto en costumbres, lengua, religión y tradición en relación con la comunidad de pertenencia, es un tema que conlleva a uno más, afín y complementario, la tolerancia a las culturas, no ajenas o exóticas, sino diferentes. Tema que está presente cada vez con mayor convicción y necesidad de su estudio en los procesos educativos.

ATENDER Y ESTUDIAR OTRAS CULTURAS: EXIGENCIA EDUCATIVA

En el tema educativo, hay varias experiencias como argumentaciones que continúan en la indagación de lo mejor y deseable, con el afán de hacer efectivas las ideas y preceptos en torno a la formación humana, conforme a la época que se trate; en el caso de la Conferencia Mundial de Viena, como referente en torno al quehacer educativo, se puede ubicar la reflexión de Martha Nussbaum, quien observa que en Norteamérica los programas de estudio, que alguna vez se centraron exclusivamente en la “tradición occidental” han venido incorporando cursos orientados en las culturas orientales; no obstante, el predominio que aún persiste, hay cierta apertura a valorar y

³¹ *Ibidem.*

comparar otras visiones. Pero hay cierta preocupación al respecto en la sociedad americana por diluir las tradiciones propias que hasta ahora sumen.

Es una preocupación legítima y debemos asegurarnos de que el nuevo conocimiento no conduzca a la ignorancia. No obstante, se requiere un nuevo y más amplio enfoque del conocimiento si la meta es una ciudadanía adecuada a un mundo como el actual, caracterizado por complejas interdependencias. No podemos permitirnos la ignorancia de las tradiciones de la otra mitad del planeta [...].³²

Dicho de otra manera, la afirmación es que continuar ignorantes de lo que significa el budismo, el hinduismo, el islam así como otras tradiciones y religiones de China y Japón implica “la carencia de un prerrequisito esencial para tomar parte en los negocios y debates políticos internacionales”.³³ Lo anterior en un contexto y demanda por una capacidad de deliberación en una sociedad y mundo interconectados.

Nussbaum, como estadounidense, argumenta y representa a la denominada educación liberal, de implicaciones económicas y políticas en tanto visión del mundo y devenir de la humanidad. Y cita para tal efecto a John Searle, quien argumenta: “Uno de los efectos liberadores más obvios de la educación liberal radica en llegar a considerar la propia cultura como una forma posible de vida y de sensibilidad entre otras”.³⁴ La autora reconoce que se necesita “una comprensión más adecuada de las culturas no occidentales, en parte porque al hacerlo podríamos entender los errores intelectuales y mora-

³² Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, p. 150.

³³ *Idem.*

³⁴ John Searle, en Nussbaum, *op. cit.*, p. 152.

les en que se vieron involucrados nuestros antepasados”.³⁵ De esos errores y prejuicios se tiene que, a Oriente se le mira como “algo” misterioso, distinto y distante —para Occidente— se le denigra por amoral, irracional, supersticioso.

La autora de *El ocultamiento de lo humano* se refiere particularmente a los estadounidenses que “son insulares e ignorantes en un nivel sin comparación en Europa, donde al menos la pluralidad de las culturas occidentales es parte del diario vivir”.³⁶ Afirma que los norteamericanos y europeos saben poco de las otras religiones. Obsérvese el etnocentrismo de la académica que deja fuera a Latinoamérica, cuyo diagnóstico lo mismo aplica para el universo de hispanoparlantes que radican en su gran mayoría, acá en Occidente.

Lo anterior tiene que ver con la cultura; así, comprender mediante el estudio a otras culturas no occidentales representa un desafío; habrá que reconocer y partir de que las culturas “no son monolíticas ni estáticas”. Como también que la influencia e impacto culturales “no fluye en un sólo sentido”. Sentencia Nussbaum; no obstante, habrá que reconocer cierta imposición de visiones y valores, respecto al mundo y a la vida, de las culturas dominantes al resto de culturas locales y regionales; eso ha quedado de manifiesto históricamente, por un lado. Pero hay que destacar, por otro lado, que artistas, filósofos e intelectuales en distintas épocas han sido influenciados por sus pares de otras culturas no occidentales; tal es el caso de Arthur Schopenhauer y Friedrich Nietzsche, quienes fueron influidos por el budismo; y estos a su vez influyeron a autores como Richard Wagner y David Herber Lawrence.

³⁵ Nussbaum, *op. cit.*, p. 152.

³⁶ *Ibidem*, p. 153.

Al estudiar otras culturas se presentan circunstancias que Nussbaum denomina “vicios descriptivos”; ahí inscribe al chovinismo y al romanticismo. El primer caso consiste en “recrear al otro a nuestra imagen, interpretando lo extraño exactamente como lo familiar. Se trata de un vicio muy común en la enseñanza de la historia de la filosofía”.³⁷ Esto lleva a que frecuentemente se margine a todo aquello que resulte ajeno, extraño. Se trae a colación que cuando se enseñaba el pensamiento ético aristotélico, “se distorsionaban sutilmente los conceptos que parecían ajenos a las tradiciones ética dominantes del pensamiento británico de los siglos XIX y XX, hasta que adquirían un aire familiar”.³⁸ Por ejemplo la *eudaimonia* en Aristóteles que se traduce como vida humana cabal y floreciente, se tradujo y entendió como “felicidad”:

un término que en el uso moderno sugiere un estar contento o satisfecho. Como consecuencia, la teoría ética de Aristóteles más parecía una forma de utilitarismo, lo que durante mucho tiempo ocultó el hecho de que no se le puede asimilar con exactitud a ninguna de las dos categorías de la teoría ética (la “teleológica” y la “deontológica”), consideradas exhaustivas.³⁹

Al respecto lo que realmente importa es que los problemas que en su momento afrontó el filósofo de Estagira, como el miedo a la muerte, la moderación del apetito, la justicia distributiva, el equilibrio entre la amistad y la independencia, continúan siendo dificultades y preocupaciones que nos atañen e involucran. De ahí la ética como área donde los problemas de la vida que trata no desaparecen, continúa ante nuevas realidades culturales,

³⁷ *Idem.*

³⁸ Martha Nussbaum, *op. cit.*, p. 152.

³⁹ *Idem.*

tecnológicas; entonces se debería tener una preparación, “para encontrar tanto un sentido contextual adecuado como, al menos, algo de credibilidad actual”, así opina Martha Nussbaum.

En su obra *El cultivo de la humanidad* (2005), esta autora distingue la noción de romanticismo descriptivo —opuesto al chovinismo descriptivo—:

que es la expresión de un anhelo romántico por experiencias exóticas que nuestras propias vidas parecen negarnos. Este vicio consiste en ver la otra cultura como extremadamente ajena y prácticamente incomparable con la propia, dejando de lado los elementos de semejanza y destacando aquellos que parecen misteriosos y extraños.⁴⁰

Esta manera de distorsión es usual a la vida diaria (americana) como lo es el chovinismo descriptivo, debido a que regularmente, “las personas se sienten atraídas hacia otras culturas por un deseo de misterio y novedad, o por alternativas a las formas de pensar que nos son familiares”.⁴¹

Tal romanticismo descriptivo frecuentemente aflora en explicaciones académicas de culturas no occidentales; así lo hace notar por ejemplo Zhang Longxi,⁴² quien critica a Derrida por la dañina influencia de la visión que tiene al sostener que la cultura occidental es “logocéntrica”:

⁴⁰ Martha Nussbaum, *op. cit.*, p. 162.

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² Zhang Longxi es profesor de literatura comparada en la Universidad de California, Riverside, EE UU; fue objeto de represión siendo recluido en las granjas rurales durante la llamada Revolución cultural china. Las ideas aquí destacadas se pueden encontrar en la conferencia intitulada: “Conocimiento, escepticismo y entendimiento intercultural”, que Nussbaum recupera en la obra citada.

centrada en las ideas expresadas verbalmente, mientras que los caracteres no fonéticos de la escritura china conservan “el testimonio del poderoso movimiento de una civilización que se desarrolla al margen de todo logocentrismo”. Longxi afirma que lo que plantea Derrida respecto de la cultura china no constituye un estudio serio. Si así fuera, habría revelado, no la existencia de diferencias absolutas, sino de una compleja tradición de pensamiento sobre el lenguaje, las ideas y la escritura que en muchos sentidos se parece notablemente a las tradiciones occidentales. Asimismo, las afirmaciones según las cuales la cultura china carece de la noción de individuo o de las diferencias entre sujeto y mundo, y entre hechos y valores, son excesivamente simplistas.⁴³

EDUCACIÓN COMO BIEN PÚBLICO Y DERECHO HUMANO UNIVERSAL

Se ha postulado a la educación superior como

un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización (*sic*) del conocimiento es un bien social, colectivo, estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria y caribeña.⁴⁴

⁴³ Zhang Longxi, en Martha Nussbaum, *op. cit.*, p. 166.

⁴⁴ Universidad Nacional de Córdoba. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Declaración*, Córdoba, Argentina 14 de junio de 2018 [en línea].

A la par se reivindica una defensa de la autonomía universitaria en tanto que responsabilidad actual e ineludible en este continente; lo que implica un compromiso social en la defensa de la universidad.

La III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, 2018, (Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018) establece que la educación, la ciencia, la tecnología y las artes deben ser un medio para la libertad y la igualdad, garantizándoles sin distinción alguna de edad, género, etnia, religión o sociedad. En consecuencia, el diálogo de saberes en un sentido universal ha de ser igualitario y plural, a efecto de alentar la comunicación de las culturas. Se reconoce, a su vez en este contexto que las brechas internas entre los Estados no han disminuido sino que, por el contrario, han aumentado. También se precisa que la educación “no es una mercancía”; de ahí que se “solicite” a los estados nacionales “a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alientan formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo [...]”.⁴⁵

Un tema que sobresale en los sistemas de educación superior es el reconocimiento a la interculturalidad de las comunidades y países; en este tenor, para que la educación terciaria se constituya en un espacio de igualdad y de ascenso social superando el contexto de reproducción de privilegios, ha de aceptar e incorporar a la interculturalidad. A su vez, la educación superior “debe ser la institución emblemática de la conciencia crítica nacional de América”.⁴⁶ Lo anterior se circunscribe en la *Declaración*, III Conferencia Regional de Educación Superior

⁴⁵ *Ibidem*, p. 3.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 5.

para América Latina y el Caribe, celebrada en Argentina en 2018; que a su vez refrenda los acuerdos de las Declaraciones de la Habana (1996), la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (1998), y la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena de Indias (Colombia, 2008).

En los ejes temáticos podemos destacar aquí, en el contexto de la interculturalidad, la internacionalización e integración de América Latina y el Caribe; así la educación superior debe alentar el diálogo intercultural, pero en un respeto a la identidad de los países, promover la organización de redes interuniversitarias, la colaboración interinstitucional y la interacción entre pares académicos en los contextos regional y mundial. Lo anterior posibilitará “la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países”.⁴⁷ Y se hará frente con fines de superación, de aquellos intereses hegemónicos y desnacionalizadores que alienta una globalización mercantilista.

El eje temático de la diversidad cultural e interculturalidad plantea que la educación no es sólo un derecho a título personal, sino también un derecho de las comunidades. Se reconoce la deuda histórica de los estados y sociedades latinoamericanas, en relación con los pueblos afrodescendientes e indígenas. Por cuanto al papel de la educación superior ante los desafíos sociales se plantea la imperiosa necesidad de “considerar igualmente a todos como personas únicas e inacabadas, como facilitadores del cambio y como agentes de su propio desarrollo mediante la generación de mecanismos para el crecimiento personal y social, y para la constitución de

⁴⁷ *Ibidem*, p. 8.

comunidades”.⁴⁸ Dicho de otro modo, la educación terciaria es cocreadora de conocimiento e innovación, haciendo de estos “saberes articulados a prácticas sociales, herramientas de independencia intelectual, transformación social y construcción de estructuras políticas más justas, equitativas, solidarias y, sobre todo, subsidiarias de valores compartidos autóctonos”.⁴⁹ Tal propósito establece el eje temático sobre los desafíos de América Latina donde, consecuentemente, la región debe promover una ciencia para todos, una ciudadanía crítica y una auténtica gobernanza, democrática y transparente de cara a la construcción de relaciones territoriales rehumanizadoras entre todos, mejorando la comunicación y posibilitando la elección de los mejores aportes, en corresponsabilidad de relaciones que alienten y faciliten el buen vivir.

La *Declaración* (2018) constituye un documento diagnóstico-prospectivo del continente americano que recupera otros preceptos ya establecidos, y por tanto reivindicados en éste, respecto al rol y sentido de la educación superior; no obstante, hay nociones que precisan discusión y explicación, como es el caso del “buen vivir”. Idea antigua inscrita y actualizada en la visión moderna, o cabría decir mejor de la economía global, cuyo modelo plantea estilos de vida y convivencia que trastocan la noción de existencia e impactan la manera de experimentar y vivir la experiencia propia, grupal y común.

Resulta interesante el planteamiento que la *Declaración* establece en cuanto a la investigación científica y tecnológica, como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe; nótese la prioridad —al menos

⁴⁸ *Idem.*

⁴⁹ III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Declaración*, Córdoba, Argentina, p. 1 [en línea].

enunciativa— de lo humano por encima de lo social y económico. En este eje temático se establece la imposibilidad de justicia en la región en tanto no haya libertad de pensamiento y de expresión; no habrá libertad de pensar si los países latinoamericanos no generan conocimientos pertinentes a sus realidades e innovaciones que las sociedades precisan, a efecto de transformar “su matriz productiva primario exportadora y secundario importadora, y disputen el orden imperante. [También establece] reivindicar soberanía para imaginar, crear, acceder y aplicar los conocimientos que necesitamos para la vida buena en nuestras sociedades.”⁵⁰ en esta última intención la educación universitaria participa activamente con un papel estratégico. Este eje reconoce distancias cognitivas injustas que es posible superar abriendo nuevas rutas epistémicas; tales caminos inéditos

demandan romper con la matriz de pensamiento (neo)colonial, (neo) dependiente, antropocéntrico, racista y patriarcal que impera aún en nuestras sociedades. [Además establece que] solo si el aprendizaje de lo conocido y la generación de nuevos conocimientos se reconcilian, si la teoría y la práctica van de la mano, el conocimiento apuntalará la justicia social. [Dicho de otra manera], el conocimiento es producto del acervo intelectual y experimental de la humanidad, siendo por tanto un bien común, y por regla general de dominio público [...] tampoco habrá cambio en las relaciones históricas de poder en la región sin una transformación de los conocimientos.⁵¹

He aquí la cuestión. Los procesos de emancipación que impliquen problemas de cuño históricos como la ignorancia, pobreza, corrupción y desigualdad económica-social pasan por la

⁵⁰ *Ibidem*, p. 11.

⁵¹ *Ibidem*, p. 12.

educación y el conocimiento, en sus diversas modalidades entre las cuales el científico-tecnológico tiene lugar predominante, privilegiado, en menoscabo del saber humanístico que brinda las bases en toda formación y educación, considerando el lenguaje y la cultura como fundamentos de todo pensamiento.

En el contexto anterior, se reivindica a la educación superior como un bien público y social, un derecho humano y un deber del Estado; donde el conocimiento debe considerarse, de igual manera, como un bien público y social. Entonces: “el Estado debe regular el sistema de educación superior y debe prohibir a las instituciones de educación superior con fines de lucro”.⁵² La *Declaración* ratifica la gratuidad de la educación superior pública.

¿ES POSIBLE UN CONOCIMIENTO PLURIUNIVERSITARIO?

Hablar de conocimiento lleva a dos discusiones en principio fundamentales; por una parte, el aspecto filosófico y metafísico de éste en la creencia asumida de su “posibilidad” desde la experiencia sensitiva y racional del ser humano; por otra parte el aspecto científico y la “certeza” de que es fiable hablar de un conocer desde la experimentación y la cuantificación. Aquí radica la cuestión de fondo que aún no termina su elaboración, análisis, discusión, por ende, continúan vivas las controversias en torno a él. Desde diversas perspectivas se analiza y habla del conocimiento; así se alude a uno de naturaleza universitaria al que se le antepone otro denominado “conocimiento pluri-

⁵² Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC), III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Declaración*, Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018 [en línea].

niversitario”; lo anterior en un contexto mundial donde han venido ocurriendo alteraciones significativas en las relaciones entre los conocimientos y las sociedades; ello estimando una variable presente y con mayor protagonismo en las últimas décadas, “la comercialización del conocimiento científico [que] es el lado más visible de estas alteraciones”;⁵³ transformaciones en desarrollo y contradictorias con diversas implicaciones, entre ellas de corte epistemológico.

Por conocimiento universitario se entiende aquel generado en las universidades y bajo los principios científicos caracterizado por un método e integrado por diversidad de disciplinas; desde un *êthos* universitario y a lo largo del siglo XX, según observa el científico social Boaventura de Sousa, ha ocurrido un proceso de producción del conocimiento, “relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades”;⁵⁴ se trata de un conocimiento homogéneo, organizativamente jerárquico en el marco de una misma cultura y formación científica. Según este autor, es un conocimiento que distingue entre investigación científica, desarrollo tecnológico y la autonomía propia del investigador que, deja ver “irresponsabilidad social” respecto a los resultados de la aplicación del conocimiento. Tanto la organización como ese *êthos* universitario han sido adecuados a este modelo.

Ante lo anterior, el denominado

conocimiento pluriuniversitario es contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de

⁵³ Boaventura de Sousa Santos, *Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, p. 42.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 43.

la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de éstos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido por sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica.⁵⁵

¿Qué podría aportar esta noción? Continuando con Boaventura de Sousa, en principio se cuestiona a las bases y distinciones del conocimiento universitario predominante; el conocimiento pluriuniversitario cuestiona también la relación entre ciencia y sociedad; pues ésta última deja de ser el objeto de las interpelaciones científicas para “ser ella misma sujeto de interpelaciones de la ciencia”.⁵⁶ Hasta aquí resulta comprensible la idea; sin embargo, cada vez que se alude a conceptos tan abstractos y generales como “sociedad” precisamente, salta la liebre, metafóricamente hablando. ¿Quién habla como sociedad-sujeto al increpar, interpelar a la ciencia? Los investigadores universitarios; los “representantes (im)populares” de esa sociedad; las autoridades; o los que no tienen voz, pero sí muchas necesidades por atender y satisfacer?

REFLEXIONES FINALES

La referencia a un *éthos* en relación con el tema de la educación es remitir a una pre-ocupación de los seres humanos por ayudar, contribuir, orientar hacia determinaciones estimadas

⁵⁵ Boaventura de Sousa Santos, *op. cit.*, p. 44.

⁵⁶ *Idem.*

como adecuadas y favorables para la convivencia y la relación establecida entre los de la misma especie con sus entornos, dado que en ello se les va la vida. La educación como una formación y adecuación acorde a las ideas predominantes en épocas determinadas ha tenido lugar en el devenir histórico de la civilización humana. La importancia del hecho educativo se torna en un derecho de carácter *universal*, en la aspiración de que todo ser humano, en consideración a su potencialidad intrínseca, pueda desplegar sus capacidades —físicas e intelectuales— en favor de un desarrollo personal y, de manera consecuente, contribuir en y con otros a un tipo de crecimiento cultural, humano y social.

La referencia a los derechos del hombre y particularmente a su educación constituye una conquista no sólo de índole jurídica, sino moral, por la exigencia a los Estados nacionales, los cuales suscriben y ratifican preceptos de carácter mundial, a asegurar una educación, y a nivel básico gratuita, para niños y jóvenes, incluso adultos. Reivindicar ahora un derecho a la educación es hacer realidad anhelos y deseos de generaciones pasadas; brindar las oportunidades para que los seres humanos en crecimiento desplieguen y exploren sus capacidades en favor de sus deseos e intereses. Lo contrario, la falta de una certeza que asegure la educación, ha quedado evidenciado históricamente, contribuye al atraso, la exclusión y consecuentes desigualdades sociales que tensan las dinámicas humanas desde diversos fenómenos y suman al subdesarrollo de las sociedades.

No obstante que se asumen y reconocen cultural, política y socialmente los derechos humanos, dista mucho de ser una realidad en diversas partes del mundo; hay grandes sectores y comunidades del territorio nacional donde el derecho a la educación tan sólo es un enunciado. Aquí cobra relevancia la postura de la interculturalidad como una exigencia

a abrirse, desde la educación propiamente, al reconocimiento de otras maneras de comprender y habitar el mundo; esto es el *éthos* como experiencia, convivencia entre los semejantes, pero también *los otros* que dotan de sentido a la existencia humana. Por una parte, reconocer diferentes culturas constituya una exigencia en la formación humana. Por otra parte, la posibilidad de la argumentación desde interpretaciones, creencias y vivencias distintas presentes en las culturas, no sólo locales, sino mundiales, sea una exigencia actual en el marco del derecho a la educación; tal es el aporte, entre otros discursos, de la ética de la argumentación. La formación humana seguirá constituyéndose cual faro que orienta, en una tempestad social y económica de incertidumbres, al arribo de un puerto seguro: el desarrollo pleno de la persona; y qué mejor que esta posibilidad se asegure como un *derecho universal*, que corresponde a todos exigir su cabal cumplimiento.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Alasdair, MacIntyre, *Tras la virtud*, Madrid, Austral, 352 p.
- Cortina, Adela, “Derechos humanos y discurso político”, en Graciano González Rodríguez Arnáiz (coord.), *Derechos humanos. La condición humana en la sociedad tecnológica*, Madrid, Tecnos, 1999.
- _____, *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 2007.
- Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005.
- Sousa Santos de, Boaventura, *La universidad en el siglo xx. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (Cides-UMS), Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (Asdi) y Plural editores, 2007, p. 42.
- Taylor, Charles, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 2006.

Hemerografía

- Rabossi, Eduardo, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 3, mayo-agosto, 1989, p. 324. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049051.pdf>, consultado el 7 de agosto de 2018.

Mesografía

- Ban Ki-monn, secretario general de ONU. Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Presentación de la *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, 14 al 25 de junio de 1993. Disponible en https://ecitydoc.com/download/declaracion-y-programa-de-accion-de-viena_pdf, consultado el 12 de septiembre de 2018.
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior

en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC), III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Declaración*, Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Disponible en <http://ipes.cfe.edu.uy/index.php/23-novedades-externas/125-conferencia-regional-de-educacion-superior-cres-cordoba-junio-de-2018>, consultado el 27 de octubre de 2018.

ONU. Derechos humanos. Oficina del alto comisionado. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>, consultado 2 de octubre de 2018.

_____, Conferencia Mundial de Derechos Humanos. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, 14 al 25 de junio de 1993. Disponible en https://ecitydoc.com/download/declaracion-y-programa-de-accion-de-viena_pdf, consultado el 12 de septiembre de 2018.

II. ¿Desplazamiento o genocidio lingüístico? Una conceptualización desde el enfoque de los derechos humanos

Guadalupe Nancy Nava Gómez

INTRODUCCIÓN

En este texto, se desarrolla el planteamiento relacionado con la incapacidad del Estado mexicano para atender y resolver las demandas que exige un país, cuya composición histórica es la alta heterogeneidad y complejidad étnico-lingüística o también referida como *biodiversidad*.¹

Como ejemplo de ello, se tienen los distintos proyectos nacionales impulsados y promovidos desde el México posrevolucionario tal y como se expresa en el texto *La raza cósmica*,

¹ El término *biodiversidad*, aplicado a la lingüística que se maneja en el presente capítulo, deriva de la noción desarrollada por Daniel Nettle y Suzanne Romaine en el texto *Vanishing voices*, publicado en 2000. Los autores parten de la problemática en torno a la extinción de las lenguas en el mundo y de manera específica, desarrollan la siguiente hipótesis: Para el siglo XXI más de la mitad del total de las lenguas que se hablan en todo el mundo se extinguirán a la misma velocidad en la que se extinguen distintas especies de flora y fauna en el planeta. Asimismo, Nettle y Romaine subrayan que existe una correlación entre áreas de biodiversidad con áreas de alta presencia de diversidad *biolingüística*. Este último término se define como el amplio espectro de vida que abarca y refiere a todas las especies de plantas y animales, así como a las culturas humanas y sus lenguas.

de José Vasconcelos,² quien propuso *la mexicanización del indio* por medio de la *castellanización* como una política social, y cuyo objetivo central fue la integración del mundo indígena a una forma moderna de ciudadano a través de un proyecto educativo integrador.

Pues bien, esta última idea acerca de la integración del indígena a la cultura dominante mexicana descansa, en gran medida, sobre el proyecto de diluir o borrar de manera gradual, pero efectiva, la gran riqueza cultural, étnica y lingüística de todo el país. En una etapa más tardía del siglo xx, se identifica la idea de tener una cultura común (global), la cual forma parte de procesos sociales profundos de transformación de los modos de producción y de la fuerza de trabajo derivados y anclados a las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), fundamentalmente. En la actualidad, el discurso sobre interculturalidad en México ha contribuido a que la brecha de desigualdad entre los mexicanos sea cada vez mayor.

Como respuesta en las últimas tres décadas se ha enfatizado en la *diversidad* como pieza clave para el desarrollo de aquellos países que presentan una riqueza multicultural con el fin de lograr una educación equitativa bajo un esquema de justicia y libertad. Sin embargo, los discursos en torno a la multiculturalidad, en un primer momento, o interculturalidad, en los últimos 10 años, están más orientados hacia la regulación de la cultura o bien hacia *la gestión de la cultura* como principal estrategia hegemónica del Estado.

² José Vasconcelos, *La raza cósmica*.

Es decir, en la praxis el concepto de *interculturalidad* representa un sistema o forma de organizar, controlar e insidir en procesos sociales, culturales y económicos hegemónicos de asimilación y deculturalización de las minorías. Por ello, la intención detrás de estas prácticas del Estado por *integrar* o *asimilar a los otros* no son recientes tal y como se menciona en líneas anteriores como lo fue la propia Conquista y el proceso de creación del Estado-nación. El resultado es el incremento permanente en términos de desigualdad y el detrimento permanente de la diversidad etnolingüística.

A lo largo de este capítulo, se analizan seis apartados más una reflexión final: desigualdad y diversidad; genocidio lingüístico y derechos humanos; el papel de la educación institucionalizada; racismo como proceso de asimilación en contra de los pueblos indígenas; biocentrismo: la naturaleza como objeto de derecho y los usos de la diversidad; finalmente, la lengua como un derecho.

DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD

Carlos Ornelas³, desde una descripción exhaustiva sobre el sistema educativo mexicano, delimita el concepto de desigualdad de la siguiente manera:

El término *desigualdad* alude al hecho de que un conjunto de magnitudes económicas o de cualquier otra índole son diferentes. El término *inequidad*, y otros con igual connotación, hace referencia a juicios de valor sobre el perfil de esas magnitudes. Esta distinción es crucial. Equidad rara vez significa tratar a cada uno de la misma manera [...] la búsqueda de la equidad implica igualdad de consideración (normativa) para todos los miembros

³ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*.

de una sociedad y diferenciación en el trato a quienes padecen desventajas sociales.⁴

Ahora bien, desde una perspectiva democrática y equitativa, se discute ampliamente tanto en la esfera de lo público y lo privado el tema de la educación, el cual más allá de ser parte de un proyecto ideológico de un país representa una estrategia básica para lograr una *reingeniería social* de una nación, pero también puede implicar la dominación y exterminio gradual de ciertas formas de vida como lo puede ser la lengua, la cultura o bien una parte de población en general a través de estrategias de violencia estructural como la desterritorialización, el acceso limitado a la educación, la desigualdad, el hambre, la pobreza y la inseguridad.

Este discurso contraviene de manera deliberada los principios de igualdad y equidad que exige una sociedad plural y diversa. A principios del siglo xx, Vasconcelos reafirmó la idea de “mexicanizar al indio e integrarlo a la sociedad lo más pronto posible”.⁵ Esta política de principios del siglo xx sirvió y ha servido para apuntalar y reproducir los principios y bases sociales para un proyecto educativo nacional desde el inicio de la construcción del Estado mexicano.

Derivado de lo anterior, el sistema educativo mexicano, como institución, desde inicios del siglo xx, ha reflejado de manera gradual y progresiva la orientación de una política *asimilacionista* de *deculturación* y no de aculturación, el cual se define como el proceso asociado con la migración, en donde los pueblos independientemente de su origen étnico y cultural, una vez que llegan a la sociedad de acogida asumen poco a

⁴ *Ibidem*, p. 43.

⁵ Cfr. José Vasconcelos, *op. cit.*, p. 8.

poco la nueva cultura como propia y van construyendo con todos los demás una vida cultural en común.⁶

Con este contexto, el proyecto de mexicanizar al indio encierra un pensamiento contrastante caracterizado por la opresión y el exterminio, también referido en la revisión de la literatura seleccionada como *genocidio lingüístico*⁷, el cual difiere conceptualmente del término *desplazamiento*. Este último término ha sido ampliamente utilizado en las investigaciones lingüísticas y sociolingüísticas más recientes⁸ en México, principalmente. No obstante, en este capítulo se cuestiona la imprecisión teórico-conceptual debido a las implicaciones en procesos deshumanizantes, los cuales conllevan

⁶ Raquel Ferrer *et al.*, “Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales”, *Psicología desde el Caribe* [en línea], pp. 557-576.

⁷ Algunas lenguas están siendo actualmente asesinadas y la biodiversidad lingüística está desapareciendo con más celeridad como nunca antes en la historia de la humanidad, y relativamente mucho más rápido que la diversidad biológica. Es decir, el desarrollo de la tasa de crecimiento de las poblaciones indígenas es indirectamente proporcional a la de la tasa del número de hablantes de una lengua indígena. (Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights*, p. 820; Guadalupe Nava y José Montesillo, “Analysis of lenguaje maitenance and lenguaje loss: focus on indigenous and international lenguajes in Mexico from 1990-2010”, *Virtual Multilingual Journal*, 2015).

⁸ Isela Trujillo y Roland Terborg, “Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca”, *Cuadernos Interculturales* [en línea]; Enrique Hamel y Héctor Muñoz, “Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las practicas discursivas y la reflexividad”, en Héctor Muñoz *et al.* (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*, pp. 101-146; Roland Terborg, *El desplazamiento del otomí en una comunidad del municipio de Toluca* (tesis doctoral).

al genocidio cultural y lingüístico; es decir, a la desaparición y muerte gradual de la diversidad y memoria colectiva, como parte del conocimiento inestimable e irremplazable para la humanidad.

Una lengua no se desplaza, no se mueve de un punto A a un punto B; la matan, la desaparecen generalmente por medios violentos y prácticas sistemáticas e institucionalizadas. El desplazamiento —término necesariamente vinculado con procesos de migración de tipo *emic* y *etic*— representa el preludeo o fase previa a la desaparición o muerte de una lengua. Por lo tanto, las investigaciones que aluden a un aparente desplazamiento⁹ de una lengua no se abocan a la descripción de un proceso de asimilación con fines a la desculturación de una comunidad lingüística determinada con motivos económicos y políticos. Mas aún, dichos estudios sobre desplazamiento parten, principalmente, de una naturaleza y orientación lingüística-estructuralista o bien descriptiva, pero asocial y acrítica.

Cabe aclarar que *el asimilar* o bien *el integrar al indio* tampoco representa desplazamiento alguno. Por el contrario, el fin último consiste en acabar y desaparecer la cultura, la lengua, la

⁹ Es preciso aclarar que el término *desplazamiento* conceptualmente no aclara de manera contundente el problema de la desaparición y muerte de las lenguas indígenas. Al contrario, en la revisión de la literatura seleccionada, se presenta como un eufemismo o alegoría lingüística de la realidad preocupante que representa el genocidio cultural y lingüístico para el caso de las lenguas en México. Por lo tanto, se sugiere suprimir en lo sucesivo en materia del estudio de las lenguas indígenas cualquier referencia al desplazamiento, toda vez que en el desarrollo de las investigaciones este concepto se limita a la descripción de los factores lingüísticos y no lingüísticos que interfieren en el cambio de código (*code-switching*) o alternancia lingüística, pero no abarca el campo amplio y complejo de la realidad sociocultural y, sobre todo, política que implica la muerte y desaparición de lenguas.

historia de los pueblos. Como resultado, se llega al exterminio de varias formas de pensar, de ser y hacer en el mundo. Las orientaciones políticas son claras y directas, la desaparición de la biodiversidad etnolingüística en todo el país.

Por lo tanto, el desplazamiento, de manera concreta, sólo obedece a una primera forma de desprender o expulsar a un grupo a salir de su territorio a través de diversas formas, las cuales generalmente han sido violentas. Cabe señalar que, bajo el esquema de un proyecto social hegemónico, impera la dominación racial y se priorizan formas estructurales de genocidio cultural y lingüístico como estrategias clave para ciertos modelos de desarrollo utilitarios y capitalistas de países con economías desarrolladas. Esto último ocurre en el caso mexicano.

GENOCIDIO LINGÜÍSTICO Y DERECHOS HUMANOS

En un intento por ajustar esta problemática dentro de un marco jurídico determinado, Eduardo Rabossi¹⁰ precisa que una de las motivaciones centrales conducentes a la formalización de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, y otros pactos relacionados posteriores a la Segunda Guerra Mundial, fue la disminución de *prácticas genocidas*. Ante ello, y a lo largo de la historia, se identifica el surgimiento de organizaciones e instituciones internacionales de carácter universal de vital relevancia con el fin de garantizar la paz y la equidad; y como meta última “el ideal común de la humanidad”.¹¹

¹⁰ Eduardo Rabossi, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales* [en línea].

¹¹ *Ibidem*, p. 325.

Ahora bien, la obligatoriedad de la comunidad internacional de dar cumplimiento a los preceptos contenidos en la *Declaración Universal*, las cuales contemplan las áreas expuestas en la *Carta de los derechos humanos* también conlleva la libre determinación de los pueblos, entre ellos a la libertad de promoción y desarrollo de un sistema educativo; así como el uso y desarrollo de su lengua materna.

Si bien Rabossi expone, —aunque no de manera detallada— la estructura de la normatividad jurisdiccional internacional en materia de derechos humanos, sí declara que éstos obedecen a un fenómeno complejo, los cuales abarcan una multiplicidad de factores interrelacionados y vinculantes. Una de las principales complejidades se observa ante la existencia de sistemas normativos de derechos humanos regionales, nacionales e internacionales. En este mismo sentido, en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* firmado el 16 de diciembre de 1966,¹² se expresa en el artículo 1 lo siguiente:

1. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural.
2. Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio de beneficio recíproco, así como el derecho internacional. En ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia.¹³

¹² *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 16 de diciembre de 1966 [en línea].

¹³ *Ibidem*, p. 1.

Mientras que el artículo 7¹⁴ precisa:

Los Estados Partes en el presente *Pacto* reconocen el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo equitativas que le aseguren en especial:

- i) Un salario equitativo por trabajo de igual valor, sin distinciones de ninguna especie; en particular, debe asegurarse a las mujeres condiciones de trabajo no inferiores a las de los hombres, con salario igual por trabajo igual;
- ii) Condiciones de existencia dignas para ellos y para sus familias conforme a las disposiciones del presente *Pacto*;
- iii) La seguridad y la higiene en el trabajo.¹⁵

No obstante, uno de los artículos medulares para la discusión en torno a la desigualdad como principal obstáculo para la diversidad que contiene el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* es el artículo 13 numerales 1, 2, 2a, b y c,¹⁶ el cual a la letra expresa:

1. Los Estados Partes en el presente *Pacto* reconocen *el derecho de toda persona a la educación*. Conviene que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

¹⁴ *Ibidem*, p. 3.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ *Ibidem*, p. 4.

2. Los Estados Partes en el presente *Pacto* reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:
 - a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
 - b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.¹⁷

A la luz de los principios y acuerdos internacionales en materia de derechos humanos, llama la atención dos aspectos fundamentales en relación con la conservación y preservación de la biodiversidad en México: el primero de ellos concierne al asunto de *la libre determinación de los pueblos* como principio básico para el desarrollo económico, social y cultural; así como el aseguramiento que tiene toda persona para la obtención de condiciones dignas y seguras de trabajo. Mientras que el segundo refiere al innegable *derecho a la educación* como aspecto ineludible para garantizar la igualdad entre los distintos integrantes de las comunidades, y en especial de las comunidades indígenas o en situación de vulnerabilidad. Ante esta situación, en adelante se precisa responder al siguiente cuestionamiento:

¹⁷ *Ibidem*, p. 6.

¿cuál sería una estrategia efectiva, o bien conjunto de estrategias, que revertirían el permanente y gradual proceso de genocidio cultural y lingüístico de los pueblos indígenas en México a partir de un proyecto educativo desde el marco de los derechos humanos?

El enfoque de análisis central que sirve para la argumentación de este texto está anclado al tema de los derechos humanos y derechos lingüísticos. Para Tove Skutnabb-Kangas,¹⁸ los derechos humanos lingüísticos constituyen requisitos indispensables, aunque no suficientes, para garantizar o lograr la sobrevivencia de la biodiversidad. Con ello, se reafirma la idea de que existe una correlación entre la biodiversidad y la diversidad lingüístico-cultural como elementos esenciales para el desarrollo y evolución de la humanidad tal y se había trabajado en estudios antecedentes.¹⁹

Al respecto, Nettle y Romaine²⁰ argumentan lo siguiente: Research has shown quite striking correlations between areas of biodiversity and areas of highest linguistic diversity, allowing us to talk about a common repository of what we will call biolinguistic diversity: the rich spectrum of life encompassing all the earth's species of plants and animals along with human cultures and their languages. The greatest biolinguistic diversity is found in areas inhabited by indigenous peoples, who represent around 4 percent of the world's population, but speak at least around 60 percent of its languages and control or manage some of the ecosystems richest in biodiversity.²¹

¹⁸ Cfr. Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights*, p. 820.

¹⁹ Cfr. Phyllis Ryan y Roland Terborg (eds.), *Language: issues of inequality*.

²⁰ Daniel Nettle y Romaine Suzanne, *Vanishing voices: the extinction of the world's languages*.

²¹ *Ibidem*, p. 13.

Ante este fenómeno en torno a la biodiversidad lingüística, se desprende el siguiente señalamiento: “The implications of the loss of linguistic diversity, however, go far beyond the science of linguistics to affect scientific knowledge and progress more general”.²²

A la luz de estas afirmaciones, se observa que la muerte de lenguas —fenómeno entendido en el sentido estricto como *un hecho social*— representa un detrimento no sólo en el conocimiento científico, sino en el progreso general de las naciones y, por tanto, de la humanidad. Además, la no atención, o bien prohibición de las condiciones básicas para el desarrollo pleno y digno de los pueblos, y en particular de los pueblos que se encuentran en la actualidad en situación de vulnerabilidad y riesgo, constituye una violación latente y progresiva de los derechos humanos fundamentales.

La articulación que aquí se propone de los aspectos teóricos conceptuales mencionados en las páginas anteriores consiste en ubicar en el seno de la discusión académica el tema del genocidio cultural-lingüístico que se observa en el sistema mexicano de educación, el cual constituye un elemento del fracaso como proyecto educativo incluyente en un país eminentemente diverso y plural. En suma, en este escrito se subraya la problemática asociada al genocidio cultural-lingüístico, ésta constituye una violación sistémica a los derechos humanos de los pueblos indígenas y minoritarios que habitan a lo largo y ancho del país.

Ante esto, el quebrantamiento y privación al derecho humano de recibir una educación en la lengua materna de los individuos representa una violación flagrante a los derechos humanos de los pueblos indígenas. Esta condición implica

²² *Ibidem*, p. 69.

revisar el papel y la función social de los procesos educativos institucionalizados.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA

Ahora bien, entre las diversas estrategias macro-estructurales que se emplean para asimilar una cultura a otra (desculturarizar), se encuentra la educación formal o también referida como institucionalizada. Es notable destacar el papel que tiene la educación formal, así como el tema del acceso y la efectividad del sistema educativo mexicano.

Por ejemplo, en un plano más general y en materia de educación superior, Boaventura de Sousa Santos²³ recupera la problemática educativa latinoamericana, desde un discurso académico y regional, y cuestiona severamente el papel que tiene la universidad en lo que reconoce como “la comercialización del conocimiento científico”.²⁴ En la actualidad, existe una presión en las instituciones de educación superior en toda la región “que lleva a reducir la responsabilidad social de la universidad y su capacidad de producir conocimiento económicamente útil, es decir, comercializable”.²⁵ La orientación de considerar a la educación como *mercancía* genera condiciones de desigualdad e inequidad, producto de prácticas institucionales hegemónicas. En este escenario, también se observan “graves problemas para el razonamiento, ante el latente *parroquialismo* con el que se actúa en el medio, la prisa o inmediatez, la dejadez, el egoísmo, la indiferencia en la autoridad y la

²³ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*.

²⁴ *Ibidem*, p. 43.

²⁵ *Ibidem*, p. 46.

presión de grupo. Una educación basada principalmente en la rentabilidad”.²⁶

Desde el discurso y pronunciamiento expresado por la filósofa norteamericana, Martha Nussbaum²⁷ (el 10 de diciembre de 2015 al recibir el doctorado *honoris causa* por la Universidad de Antioquia) señaló la complejidad de abonar a la construcción de un proyecto educativo y social que detenga y revierta la crisis actual sobre las sociedades, las cuales están formando los estados con políticas educativas enfocadas hacia la rentabilidad. Al respecto, Nussbaum enfatiza en la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, el conocimiento sobre la historia de los pueblos y las artes. En suma, la filósofa propone de manera puntual la incorporación, fomento y práctica de las artes liberales con el fin de reducir problemas de pluralismo, miedo y sospecha. Asimismo, la autora advierte lo siguiente:

Si no insistimos en la importancia crucial de las humanidades y las artes, éstas se desplomarán, porque no generan dinero. Sólo hacen algo que es mucho más valioso que eso, hacen un mundo en el que vale la pena vivir. Las personas que no son capaces de ver a otros seres humanos como personas llenas, con pensamientos y sentimientos propios que merecen respeto y simpatía, y naciones que son capaces de superar el miedo y la sospecha a favor del debate comprensivo y motivado.²⁸

Dichas prácticas educativas conducen a la asimilación y deculturación gradual de la diversidad de las comunidades. Por

²⁶ Redacción de *El Heraldito.co*, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”. Disponible en <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>.

²⁷ *Cfr. Ibidem.*

²⁸ *Cfr. Ibidem.*

lo tanto, una de las estrategias prevalecientes en México es el genocidio cultural-lingüístico con el fin de dar cumplimiento a políticas públicas (traducidas en políticas educativas) provenientes de esas corrientes dominantes y hegemónicas de países desarrollados. Es decir, en el modelo de desarrollo bajo principios economicistas, éste conlleva a la individualización (deshumanización) y pérdida de la responsabilidad social con la sociedad a la cual pertenecen. Lo anterior también obedece a un proceso de pérdida de identidad individual y colectiva de los pueblos.

En México, el discurso gubernamental que se expresa desde las diferentes instituciones dominantes es reiterativo el uso y énfasis que se hace sobre la educación y su importancia para lograr garantizar una sociedad más justa, más plural y más libre. Además, este mismo discurso posiciona a la educación formal como la solución a la mayoría de los retos y problemas que enfrenta la población mexicana en general. En una idea latinoamericana contraria, Paulo Freire sugiere: “no hay práctica educativa, ni por demás ninguna práctica, que escape de los límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales”.²⁹

Y agrega:

frente a los límites a los que se somete [la práctica educativa]: *aunque no lo pueda todo*, la práctica educativa puede algo. Esta afirmación rechaza, por un lado, el optimismo ingenuo que ve en la educación la llave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas; por el otro, el pesimismo igualmente acrítico y mecanicista de acuerdo con el cual la educación, en cuanto superestructura, sólo puede algo después de las transformaciones infraestructurales.³⁰

²⁹ Paulo Freire, *Educación y política*, p. 107.

³⁰ *Ibidem*, 107-108.

En este mismo contexto, Ornelas plantea que la educación “puede tener una función importante en la búsqueda de la equidad social y en la disminución de todo tipo de jerarquías y desigualdades sociales existentes”.³¹ Por ello, en el presente estudio, se coloca en el centro la categoría de análisis: *genocidio lingüístico*, el cual es entendido como una forma de privación a uno de los derechos humanos universales menos atendidos, el derecho al *uso de la lengua materna*.

Por lo anterior, aquí se argumenta que a partir de un enfoque lingüístico y de los derechos humanos, es posible explicar el genocidio cultural y lingüístico tomando como fundamento la revisión de los procesos de asimilación y de deculturación de los pueblos indígenas en el Estado de México.

Es ineludible el abordaje de estas temáticas ante los actuales procesos de migración masivos y violación a los derechos humanos, los cuales conducen a la búsqueda inminente del bienestar social con el fin de contribuir a la disminución de los altos índices de pobreza y marginación en la que viven más de dos tercios de la población mexicana.

De acuerdo con las estimaciones de Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval),³² de 2012 al 2014 el número de personas en situación de pobreza aumentó de 53.3 millones a 55.3 millones. Mientras que en los mismos años se observa una reducción casi imperceptible en números reales del número de personas en pobreza extrema entre el 2012 y 2014, de 11.5 a 11.4. El tema de la medición de la pobreza presenta varios cuestionamientos, el principal de ellos es entorno a la metodología y confiabilidad en los resultados.

³¹ Cfr. Carlos Ornelas, *op. cit.*, p. 43.

³² Coneval, *Medición de pobreza a nivel nacional*. Disponible en <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>.

Sin embargo, se puede trabajar sobre la hipótesis de que México, país en donde 6.5 % de su población nacional es indígena para 2015, con 7 382 785 personas de tres años y más edad que hablan una lengua indígena; es innegable la situación de pobreza (extrema), exclusión y marginación social para este sector de la población a lo largo y ancho del país. Ante esta problemática existe una imperiosa necesidad natural por implementar y desarrollar sistemas educativos multiculturales y sobre todo multilingües que atiendan a la diversidad de culturas y lenguas con la finalidad de permitir el desarrollo autónomo de los pueblos indígenas. No obstante, y a decir de Colin Baker³³ mientras el bilingüismo y plurilingüismo es la norma en países como África, India y Asia; en otros como los Estados Unidos de Norteamérica, Francia e Inglaterra y México, el enfoque dominante de ver al mundo es primordialmente de naturaleza monolingüe.

Ahora bien, las políticas educativas incluyentes en estos últimos países conducen sobre todo a la implementación y desarrollo de modelos para una *educación diferenciadora y excluyente*. Lejos de que este tipo de políticas generen espacios de intercambio, debate y reflexión de cara a los desafíos que implica garantizar el acceso a una educación incluyente, el crecimiento acelerado de la pobreza y desigualdad parecen innacabables.

³³ Colin Baker, *The care and education of young bilinguals: an introduction for professionals*.

RACISMO COMO PROCESO DE ASIMILACIÓN EN CONTRA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

De acuerdo con la *Declaración y Programa de Acción de Viena*,³⁴ celebrada del 14 al 25 de junio de 1993, en los numerales 14 y 15 se expresa lo siguiente:

14. La generalización de la pobreza extrema inhibe el pleno y eficaz disfrute de los derechos humanos: la comunidad internacional debe seguir dando un alto grado de prioridad a su inmediato alivio y su ulterior eliminación.

15. El respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales sin distinción alguna es una regla fundamental de las normas internacionales de derechos humanos. La pronta y amplia eliminación de todas las formas de racismo y discriminación racial, de la xenofobia y de otras manifestaciones conexas de intolerancia es una tarea prioritaria de la comunidad internacional. Los gobiernos deben adoptar medidas eficaces para prevenirlas y combatirlas. Los grupos, instituciones, organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, así como los particulares, deben intensificar sus esfuerzos por cooperar entre sí y coordinar actividades contra esos males.³⁵

Para ello, se deben atender las condiciones sociales de fondo como la disminución de la pobreza y pobreza extrema de los habitantes en un territorio determinado. Asimismo, se subraya la necesidad de desarrollar e implementar estrategias y modelos socioculturales efectivos con el fin de combatir la desigualdad y el genocidio lingüístico de los diversos grupos étnicos con la finalidad de respetar los derechos fundamentales

³⁴ ONU. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos. Disponible en https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

³⁵ *Ibidem*, p. 22.

y coadyuvar al combate del racismo como forma de genocidio cultural.

En la revisión de la literatura seleccionada, se observa que existe un problema de orden epistemológico en la definición y manejo de los términos *aculturación* y *asimilación*. Desde Vasconcelos,³⁶ se expresan intenciones políticas e ideológicas para recuperar e integrar a los indios. En su discurso, el autor de *Ulises criollo* acentúa la necesidad de un proceso de *aculturación*, cuya motivación principal es la asimilación, la integración y la *mexicanización* del indio a la sociedad. Lo anterior deriva en un proceso *sustractivo no aditivo* tal como lo apunta Suárez Orozco y Suárez Orozco.³⁷

³⁶ Este discurso de políticas públicas asimilacionistas históricamente ha sido reforzado por diferentes presidentes del Estado mexicano. Por ejemplo: el presidente Lázaro Cárdenas ha sido recordado durante largo tiempo y a través de distintos discursos institucionales expresados a través de libros de historia y otros materiales dentro del ámbito educativo, como uno de los principales defensores y benefactor de los campesinos indígenas como resultado del reparto agrario y la nacionalización de petróleos mexicanos ante la invasión latente de los intereses norteamericanos. No obstante, y de acuerdo con Alfonso Villas Rojas (1976, p. 12), el mandatario mexicano subrayó lo siguiente: “nuestro problema indígena no está en conservar ‘indio’ al indio ni en *indigenizar* a México, sino en *mexicanizar* al indio”. Más adelante, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y particularmente en el de Miguel Alemán Valdés (1946-1952), se reafirman y subrayan las ideas de progreso y modernidad en la construcción del Estado mexicano; para ello, era necesario la erradicación de lenguas vernáculas y formas de vida rudimentaria distintas a la *ciudadanía mexicana* de esa época moderna naciente. En México, tal y como se documenta en líneas anteriores, el proceso gradual de genocidio lingüístico inicia desde la primera cuarta parte del siglo XX, y el discurso a fin de erradicar al indígena quien aún no era considerado como ciudadano del Estado mexicano no sólo de difunde a través de distintas políticas públicas, sino que se *institucionaliza*, por tanto, se legitima.

³⁷ Cfr. Carola Suárez Orozco y Marcelo Suárez Orozco, *Children of immigration*.

Asimismo, la investigadora Margarita Nolasco,³⁸ desde una concepción antropológica, define el término de *aculturación* como la opción entre dos formas: la asimilación y la integración. Es decir, asimilación e integración como sinónimos o bien apunta a este último como el resultado del primero. Es importante subrayar que tanto la asimilación y la integración tienen como base de confirmación y legitimación la pérdida de las lenguas nacionales (reducidas y subvaloradas con los términos de variantes o dialectos). De esta manera, se impulsa y da prioridad nacional a un proyecto de alfabetización nacional, sin evaluar que sus posibles consecuencias, las cuales podrían ser la muerte y la desaparición (genocidio) gradual de la diversidad etnolingüística que caracteriza al país.

En este sentido, el concepto de *asimilación* implica la incorporación del grupo indígena dentro del total nacional mayoritario o cultura dominante. Es decir, se intenta subordinar al indio a las estructuras nacionales requiriéndole —de manera implícita— que pierda, que se despoje de toda su herencia cultural nativa. Se busca la homogeneización, la simplificación social última. Mientras que la noción de integración es retomada como la labor encaminada a lograr que los indígenas participen de manera diferenciada en el ejercicio parcial de sus derechos. Ante esto, Nolasco hace énfasis en lo siguiente:

Los derechos y responsabilidades nacionales son de carácter general y en principio accesibles a todos. Obviamente la situación de dominación, de inferioridad y de estigmatización de los indígenas impide toda participación nacional paritaria. La asimilación lleva al etnocidio indígena; mientras que la integración, para ser posible, exige cambios estructurales.³⁹

³⁸ Sino que se *institucionaliza* y, por tanto, se legitima. Cfr. Margarita Nolasco, *América: indios, indigenismo y política*.

³⁹ *Ibidem*, p. 78.

Al respecto, Rojas ⁴⁰*et al.* apuntan que el Estado mexicano operó diversas políticas con el objetivo de integrar a la población indígena en el proyecto de nación a lo largo de la historia. Los autores agregan que no se han obtenido resultados favorables en esos grupos marginados a pesar de los proyectos de políticas asignadas por un proceso de asimilación y deculturación, aparentemente montado sobre un discurso de aculturación. Para el etnógrafo Gonzalo Aguirre, ⁴¹ la aculturación surge del contacto entre grupos lingüísticamente y socioculturalmente distintos, y define al término como *aculturación* el cual comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas distintas entran en contacto continuo, con cambios subsecuentes de los patrones originales de uno o ambos grupos. ⁴² A partir de esta definición, la aculturación puede ser comprendida como proceso social que surge de la *coexistencia* de grupos con valores y sistemas de significación y simbolismo distintos, los cuales son adoptados por los individuos de manera voluntaria y sin uso de coerción o fuerza externa alguna.

Mientras que la asimilación se asume como una forma de genocidio cultural, cuya pretensión final es la exclusión y marginación de un sector de la población a través de diversas estrategias diferenciadoras como el uso limitado de la lengua materna de los integrantes de los diversos grupos étnicos, el limitado acceso a la educación, la no libertad de elección de sistemas propios de educación, y las condiciones de pobreza y pobreza extrema en las que vive la mayoría de los indígenas en nuestro país. En suma y de acuerdo con la información de

⁴⁰ Adelaida Rojas *et al.*, *Problemas sociales de la educación indígena*.

⁴¹ Gonzalo Aguirre, *El proceso de aculturación*.

⁴² *Ibidem*, p. 14.

la literatura seleccionada, un proyecto homogeneizador de nación homogeneizador no puede ser considerado como un proceso de aculturación.

BIOCENTRISMO: LA NATURALEZA COMO OBJETO DE DERECHO Y LOS USOS DE LA DIVERSIDAD

Además del enfoque desde el genocidio lingüístico para explicar los procesos de pérdida gradual y extinción de las lenguas indígenas, el biocentrismo representa otra postura teórica que sirve como marco de referencia explicativo con el fin de exponer la importancia de revertir el proceso gradual, pero efectivo del genocidio cultural-lingüístico y detener o garantizar la conservación y promoción de la diversidad cultural y lingüística. El concepto es pertinente y relevante, pues se puede abordar, en parte, la lógica que subyace a los distintos procesos de genocidio cultural, el cual es de interés particular para este escrito. De acuerdo con Eduardo Gudynas:⁴³ “por el simple utilitarismo de asegurarse recursos naturales de relevancia económica, o como componentes de la calidad de vida y salud de las personas. En otras palabras, casi todas estas manifestaciones regresan y se basan en las valoraciones y utilidades humanas”.⁴⁴

Y agrega: “la postura más corriente descansa en una perspectiva instrumental, expresada en los valores de uso o de cambio, como pueden ser los ‘bienes’ y ‘servicios’ ambientales

⁴³ Eduardo Gudynas, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a03.pdf>

⁴⁴ *Ibidem*, p. 48.

para los cuales se intenta calcular un precio”.⁴⁵ Los derechos ambientales, como los económicos y culturales en tanto extensiones de derechos humanos, giran en torno de las personas y, por lo tanto, son funcionales o bien utilitarios a una naturaleza entendida como objeto.⁴⁶

Esta *racionalidad instrumental* implica una dialectización interna dentro del mismo cuerpo tal y como lo expone Michel Foucault, en la *Genealogía del racismo*,⁴⁷ en donde la revisión de la relación hombre-naturaleza se desarrolla sobre la base de un discurso que refiere un modo de vida impregnado por una racionalidad económica voraz que arrasa, aniquila, destruye, destroza, elimina y amenaza a la diversidad. En este sentido, es a través del discurso universal sobre los derechos humanos y en realidades particulares en donde se justifica en *apariencia* o en un conjunto de apariencias y a la vez se trata de reificar la perspectiva antropocéntrica utilitarista propia de la modernidad.

Clifford Geertz,⁴⁸ en *Los usos de la diversidad*, destaca que quizá el etnocentrismo pueda no desaparecer jamás por completo, al ser consustancial a nuestra especie, pero puede criarse peligrosamente débil, dejándonos a merced de una suerte de entropía moral. Y agrega: “sin duda nos hacemos falsas ilusiones cuando creemos que la igualdad y la fraternidad reinarán entre los seres humanos sin comprometer su diversidad”.⁴⁹

Además, el autor apunta que en las últimas dos décadas se han enfatizado las fuerzas que coadyuvan a una mirada más

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ *Idem.*

⁴⁷ Cfr. Michel Foucault, *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*, pp. 247-273.

⁴⁸ Clifford Geertz, *Los usos de la diversidad*.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 71.

indulgente sobre la *autocentricidad cultural*. Es decir, en la actualidad se vierten diversos esfuerzos académicos con el fin de reducir obstáculos entre individuos y grupos a través de excesivos y múltiples formas de accesibilidad, como la educación.

Ahora bien, como parte del continuo debate académico en materia de derechos humanos, en Gudynas,⁵⁰ también, se acentúa en un concepto central: *biocentrismo*, cuya orientación en la valoración de todas las formas de vida tanto humanas como no humanas. Dentro de esta perspectiva, se identifican valores intrínsecos y valoraciones inherentes a la propia naturaleza. Se reconoce al mismo tiempo que dichas valoraciones provienen de los seres humanos, pero que no tienen un fin económico o bien *utilitario*; a saber: valores espirituales, estéticos, culturales, sociales, entre otros. La finalidad es reconocer a la naturaleza como sujeto y no como objeto. En suma, se observa que el debate sobre el biocentrismo obedece más a una postura política que tiene raíces profundas en el *pensamiento moderno* sobre el uso y regulación de los recursos naturales con la finalidad de explotarlos. En el contexto latinoamericano, estas propuestas difícilmente se han traducido en acción social que favorezca la preservación propia de la vida y garantice el bienestar social, sobre todo para la población que se encuentra en situación de alta vulnerabilidad y marginación.

LA LENGUA COMO UN DERECHO

En México, anterior a los años ochenta, se observó una apatía por parte de los diversos organismos primeramente nacionales e internacionales sobre tomar una postura firme o por lo menos simbólica traducida en acciones sociales concretas sobre

⁵⁰ Cfr. Eduardo Gudynas, *op. cit.*, p. 50.

los derechos lingüísticos. Lo anterior se ocasionó principalmente por el hecho que diferentes naciones no se encontraban dispuestas a reconocer y a proteger los derechos de las minorías existentes en las naciones. Sin embargo, en 1994 se registra un hecho histórico sin precedentes en México, el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), cuya bandera de acción política era encabezada por la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas para tratar de legitimar su independencia, el respeto, la no discriminación y el reconocimiento de las poblaciones indígenas entre muchas otras demandas sociales hasta ese momento, desatendidas o desapercibidas por el Estado mexicano.

De escenarios como el anterior, registrados en varias naciones, surgió la idea de tomar planteamientos precisos sobre temas relacionados con los derechos de los pueblos indígenas, involucrando la cuestión de la lengua en los diferentes contextos nacionales. Estas circunstancias históricas con manifestaciones locales en todo el mundo dan origen a que diversas organizaciones internacionales pugnen y establezcan diferentes declaraciones en materia de derechos humanos con el fin de resguardar los derechos culturales y lingüísticos de las minorías existentes en los países caracterizados por la diversidad etnolingüística.

De lo anterior, se deriva la intervención de los organismos tanto nacionales como internacionales en propagar políticas entorno a la preservación de la lengua, la educación y los derechos de los indígenas. Sin embargo, y a pesar de los intentos enfocados en reforzar a través de decretos sobre los derechos de los pueblos indígenas, persiste la discriminación. Al respecto Baker⁵¹ apunta que una forma de discriminación consiste en forzar a los individuos a aprender una lengua

⁵¹ Colin Baker, *Foundations of bilingual education*.

distinta a su lengua materna o bien sin posibilidad de desarrollar esta última.⁵²

Los derechos humanos que rigen a México expresan que dicha ley tiene como objetivo primordial *regular* el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales, y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas; así como el uso, la promoción y desarrollo de las lenguas. Además, se considera que ningún individuo será objeto de discriminación por practicar su lengua; (Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas)⁵³ en las escuelas, tal parece que no se ha terminado con este proceso gradual de deculturación y genocidio lingüístico.

Una de las orientaciones de la lengua como derecho es más positiva y constructiva, acertando el derecho de que la minoría use su lengua libremente, incluyendo todos los contextos oficiales. Asimismo, se concibe el enfoque del liberalismo hacia las lenguas minoritarias, el cual tiene que mirar y fortalecer al poder y a las lenguas que se consideran de prestigio. No obstate para Baker,⁵⁴ los derechos lingüísticos se pueden derivar de los derechos constitucionales, personales y legales. Es decir, el liberalismo busca engrandecer las lenguas dominantes de cada país, mientras que las minorías persiguen el reconocimiento de su lengua materna y, por tanto, de sus derechos particulares.

Uno de estos esfuerzos por alcanzar el reconocimiento de los pueblos indígenas es la búsqueda de una *Declaración*

⁵² *Ibidem*, p. 370.

⁵³ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. “Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”, 2003. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf

⁵⁴ Cfr. Colin Baker, *op. cit.*

Universal de los Derechos Humanos Lingüísticos; ⁵⁵ esto también fue asumido por la Unesco con la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* (2007), y en México por medio de la Ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (2003). En este sentido, el objetivo perseguido tanto en los ámbitos nacional e internacional es que se establecieran leyes atendiendo a la protección de los diferentes grupos lingüísticos culturales al momento de verse amenazados por otra lengua en el mismo ecosistema. No se limitan a la defensa del uso de una sola lengua. En resumen, se ha declarado que los diversos grupos étnicos tienen el derecho a mantener, conservar y proveer el uso de sus lenguas maternas.

Sin embargo, los objetivos establecidos por los organismos tanto nacionales como internacionales son contrarios a la realidad de los pueblos indígenas en México, ante la falta de acciones políticas concretas en pro de la recuperación, mantenimiento y revitalización de las lenguas maternas de los pueblos étnicos a lo largo y ancho del territorio mexicano. En este sentido se sugiere dejar de simular en la elaboración e implementación de políticas lingüísticas y educativas, cuya orientación y naturaleza es hegemónica.

Ahora bien, en el contexto educativo, la población infantil se encuentra en un permanente estado de vulnerabilidad y, por tanto, requiere mayor protección y conservación. Al respecto Baker ⁵⁶ indica que los derechos de los niños, aparte de

⁵⁵ Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, 1998, *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Disponible en http://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf.

⁵⁶ Cfr. Colin Baker, *op. cit.*

los derechos del lenguaje que los grupos indígenas reclaman, incluyen: protección de los miembros de su grupo, trato igualitario, no discriminación, educación e instrucción en su lengua, libertad de culto y creencias, representación política y autonomía administrativa, entre otros.

México ha retomado a la lengua, considerándola como un derecho de los indígenas, y no como problema, desde el momento de establecer el decreto sobre los derechos lingüísticos de estos pueblos, de igual manera es considerada como recurso utilizado para la comunicación. Mientras tanto, Morris⁵⁷ (2007) sugiere:

La lengua como derecho confronta las tendencias asimilacionistas de las comunidades mayoritarias con argumentos entorno al derecho legal, moral y natural de tener una identidad y una lengua local; refuta la idea de que las comunidades minoritarias de algún modo son “mejoradas” mediante la pérdida de su lengua y su cultura.⁵⁸

Asimismo, se reconoció el tema de la sostenibilidad de la diversidad lingüística. De acuerdo con la *Declaración de los Derechos Universales Lingüísticos* proclamada en Barcelona en 1996, destaca lo siguiente:

Artículo 1º: Esta Declaración entiende como comunidad lingüística toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio.

⁵⁷ Raquel Morris, “Al borde del multiculturalismo: evaluación de la política lingüística del estado mexicano en torno a sus comunidades indígenas”, *CONfinnes de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 65.

Artículo 2º: Esta Declaración parte del principio que los derechos lingüísticos son a la vez individuales y colectivos, y adopta como referente de la plenitud de los derechos lingüísticos el caso de una comunidad lingüística histórica en su espacio territorial, entendido éste no solamente como área geográfica donde vive esta comunidad, sino también como un espacio social y funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua. Es a partir de este referente que se pueden establecer como una gradación o *continuum* los derechos que corresponden a los grupos lingüísticos aludido en el punto 5 de este mismo artículo y los de las personas fuera del territorio de su comunidad [...].

Artículo 3º: A los efectos de esta Declaración se consideran, también, como comunidades lingüísticas dentro de su propio territorio histórico los pueblos nómadas en sus áreas de desplazamiento o los pueblos de asentamiento disperso.

Artículo 4º: Esta Declaración entiende como grupo lingüístico toda colectividad humana que comparte una misma lengua y que está asentada en el espacio territorial de otra comunidad lingüística, pero sin una historicidad equivalente, como sucede en casos diversos como los de los inmigrados refugiados, deportados o los miembros de las diásporas.⁵⁹

En este marco, se expresa la necesidad no sólo de reconocer los derechos de las diversas comunidades lingüísticas, sino que, al ser la lengua, en la mayoría de los casos, el único recurso de comunicación natural y de cohesión e identidad entre los integrantes de una comunidad determinada, se debe garantizar en todo momento la conservación, promoción y fomento

⁵⁹ Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Disponible en https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf.

y con ello asegurar su desarrollo y existencia. Para Yolanda Lastra,⁶⁰ “las relaciones entre lengua y sociedad ciertamente han interesado a algunos estudiosos del lenguaje desde siempre, pero se referían a ellas como hechos anecdóticos, o para explicar cambios lingüísticos en una lengua estudiando su historia externa”.⁶¹

La inquietud del Estado por la enseñanza de la lengua se manifiesta en los diferentes proyectos que establecen para las escuelas, ya que a través de ellas se pueden ejecutar programas que conlleven a la asimilación o bien al respecto irrestricto de los derechos lingüísticos de los pueblos y con ello se logre desarrollar el bilingüismo o trilingüismo. La dimensión de estudiar a las lenguas indígenas desde el marco de los derechos humanos reconoce que la lengua no es simplemente un modo de comunicación, es además una conexión con la localidad social y dentro de una sociedad más grande, como símbolo de herencia cultural e identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas.

REFLEXIONES FINALES

En el contexto mexicano actual, la educación para los pueblos indígenas requiere de cambios urgentes en materia de la política pública y, particularmente, se necesita la elaboración y aplicación de políticas lingüísticas efectivas conducentes a la conservación, mantenimiento y revitalización de lenguas originarias.

De manera inicial, en este texto se desarrolló una aproximación al problema de la conceptualización de los términos:

⁶⁰ Yolanda Lastra, *Sociolingüística para hispanoamericanos, una introducción*.

⁶¹ *Ibidem*, p. 17.

desplazamiento y *genocidio lingüístico* desde el enfoque de los derechos humanos. En la revisión de la literatura seleccionada, se identificó una frecuencia alta en el uso del concepto *desplazamiento* para referirse a la pérdida gradual de una lengua. Sin embargo, se propone que *el asimilar* o bien *el integrar al indio* no representan procesos de desplazamiento alguno. Por el contrario, el impacto de estas prácticas permanentes en la población indígena conducen a la pérdida gradual de la riqueza cultural y lingüística del país. Es decir, el resultado de integrar al indígena a la cultura dominante a través del uso de una sola lengua como el español es el genocidio lingüístico tal y como se argumenta en esta investigación.

En este sentido, se observó que en estudios lingüísticos en materia de desaparición o muerte de lenguas en el contexto mexicano no se documentan como casos de genocidio cultural y lingüístico, pero sí como estudios sobre *desplazamiento lingüístico*, lo cual conlleva a un tratamiento insustancial y con orientaciones lejanas del plano de la elaboración de políticas lingüísticas efectivas para garantizar el pleno derecho al uso de las lenguas originarias en diversos ámbitos y contextos.

A este respecto, se reconoce la necesidad de establecer otra ruptura conceptual concerniente al plano ideológico en el que se sitúa el estudio del indigenismo. Este último término reconocido como una antigua institución, el cual está relacionado en sus orígenes como una forma de colonialismo interno sobre los pueblos originarios. La institucionalización del indigenismo en México ha tenido implicaciones en el campo pedagógico, en el diseño curricular y sobre todo en el tipo de política educativa y lingüística que se mantiene a través de procesos permanentes de castellanización de los pueblos indígenas. Procesos asimilacionistas como *la mexicanización o integración del indio a la sociedad* representan prácticas institucionales que se enfatizan bajo los principios de libertad

e igualdad. No obstante, la esencia de estas prácticas son la exclusión, segregación y genocidio cultural y lingüístico de los pueblos originarios.

Ante esto, pareciera que el costo de la alfabetización en México incluye la pérdida gradual de la biodiversidad lingüística. Esto último representa otro de los argumentos que se subrayan en este capítulo: la relación entre biodiversidad y diversidad lingüística, el cual implica que a mayor biodiversidad, mayor será la presencia de lenguas en la región. En consecuencia, ante el eminente peligro de extinción de la biodiversidad de los ecosistemas, mayor es el riesgo de la pérdida acelerada de las lenguas originarias y con ello la desaparición de la riqueza cultural y memoria histórica de los pueblos indígenas.

Desde esta perspectiva, se precisa el desarrollo de investigaciones multidisciplinarias desde campos como la antropología, la sociología y la lingüística para la investigación sobre las implicaciones de la educación y del uso y fomento de lenguas originarias; así como de los procesos socioculturales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas con el fin de identificar las implicaciones sociales y políticas derivado del ejercicio y de la toma de decisiones que se llevan a cabo en el marco del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe.

No obstante ¿por qué estudiar el genocidio lingüístico desde el enfoque de los derechos humanos?

Tal y como se desarrolló en líneas anteriores, existen tres grandes enfoques de análisis y estudio de las lenguas dentro del campo de la lingüística aplicada: el primero de ellos corresponde a la lengua como conflicto; el segundo implica el estudio de la lengua como un recurso y el tercero considera el estudio de la lengua como un derecho. Y es precisamente en este último enfoque de referencia y análisis el que permite elaborar una aproximación hacia el estudio lingüístico de problemáticas

tales como el cambio de código lingüístico, la revitalización de lenguas; la muerte de lenguas y los procesos sociales de asimilación, exclusión y segregación lingüística que se observa en grupos lingüísticos vulnerables.

A esto, autores como Nettle y Romaine,⁶² Skutnabb-Kangas⁶³ y Nava y Montesillo⁶⁴ apuntan la necesidad del diseño e implementación de políticas educativas y lingüísticas, cuyo objetivo central sea la conservación de los derechos humanos lingüístico-educativos, con acento especial en el derecho a la educación a través del medio de la lengua materna en todos los niveles de formación de los integrantes de los pueblos originarios.

En el reconocimiento de esta condición será posible la transferibilidad de la cultura y del conocimiento que se alberga en cada una de las lenguas indígenas. Por lo tanto, el proceso de integración de los pueblos indígenas es por medio del respeto y del fomento de la lengua materna como derecho ineludible que se debe garantizar desde el seno de las instituciones existentes con el fin de integrar sus saberes y sus conocimientos a la sociedad en general.

Se observa que la condición indígena y de lengua indígena, para concluir, no es un problema. En el discurso actual de las instituciones, la situación de las lenguas indígenas lejos de representar un capital cultural que constituye la identidad y memoria histórica de los mexicanos, se encuentra aún en proceso de construcción.

⁶² Cfr. Nettle y Romaine, *op. cit.*

⁶³ Cfr. Skutnabb-Kangas, *op. cit.*

⁶⁴ Cfr. Nava y Montesillo, *op. cit.*

REFERENCIAS

Bibliografía

- Aguirre, Gonzalo, *El proceso de aculturación*, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1957.
- Baker, Colin, *Foundations of bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- Foucault, Michel, *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*, Madrid, La Piqueta, 1992, pp. 247-273.
- Freire, Paulo, *Educación y política*, México, Editorial, Siglo XXI Editores, 1996.
- Geertz, Clifford, *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Pensamiento contemporáneo, 2010.
- Hamel, Enrique y Héctor Muñoz, “Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las practicas discursivas y la reflexividad”, en Héctor Muñoz *et al.* (ed.), *Sociolingüística latinoamericana*, México, UNAM. 1988, pp. 101-146
- Lastra, Yolanda, *Sociolingüística para hispanoamericanos, una introducción*, México, Colmex, 1997.
- Nava, Guadalupe y José Montesillo, “Analysis of lenguaje maitenance and lenguaje loss: focus on indigenous and international lenguajes in mexico from 1990-2010”, *Virtual Multilingual Journal*, 2015, pp. 1-35.
- Nettle, Daniel y Suzanne Romaine, *Vanishing voices: the extinction of the world's languages*, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- Nolasco, Margarita, *América: indios, indigenismo y política*, México, Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia, época, 7ª, t. IV, 1975.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano*, México, FCE, 2013.
- Rojas, Adelaida *et al.* *Problemas sociales de la educación indígena*, México, Publicaciones Administrativas, PAC, 2014.
- Ryan, Phyllis y Roland Terborg, *Language: issues of inequality*, México, UNAM, 2003.

- Skutnabb-Kangas, Tove, *Linguistic genocide in education-or worldwide diversity and human rights*, Delhi, Orient Blackswan, 2008.
- Sousa Santos de, Boaventura, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, Cides-UMSA, 2007.
- Suárez Orozco, Carola y Marcelo Suárez Orozco, *Children of immigration*, EE UU, Harvard, 2001.
- Terborg, Roland, *El desplazamiento del otomí en una comunidad del municipio de Toluca*, tesis doctoral, México, UNAM, 2004.
- Vasconcelos, José, *La raza cósmica*, México, FCE, 1925.

Hemerografía

- Morris, Roberto, “Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del Estado mexicano en torno a sus comunidades indígenas”, *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, vol. 3, núm. 5, 2007, pp. 59-73.

Mesografía

- Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, 1998, Barcelona. Disponible en http://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf, consultado el 11 de junio de 2019.
- Coneval, *Medición de pobreza a nivel nacional*, 2015. Disponible en <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>, consultado el 28 de noviembre de 2018.
- Ferrer, Raquel *et al.* “Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales”, *Psicología desde el Caribe*, núm. 31, 2014, pp. 557-576. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21332837009>, consultado el 15 de enero de 2019.
- Gobierno de México. Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, México, 2003. Disponible en <http://www>.

- diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf, consultado el 28 de septiembre de 2018.
- Gudynas, Eduardo, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*, núm. 13, 2010, pp. 45-71. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a03.pdf>, consultado el 4 de junio de 2018.
- OACNUDH. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 16 de diciembre de 1966. Disponible en https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf.
- ONU. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, 1993. Disponible en https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf, consultado el 28 de mayo de 2018.
- Rabossi, Eduardo, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 3, mayo-agosto de 1989, pp. 323-343. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049051.pdf>, consultado el 23 de octubre de 2018.
- Redacción de *El Heraldito.co*, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldito.co*, 13 de diciembre, 2015. Disponible en <https://www.elheraldito.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>, consultado el 29 de abril de 2018.
- Trujillo, Isela y Roland Terborg, “Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca”, *Cuadernos Interculturales*, vol. 7, núm. 12, 2009, pp. 127-140, Universidad de Playa Ancha. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259007.pdf>, consultado el 15 de abril de 2018.

III. El papel de la educación en la mujer indígena desde el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum

Carolina Santos Segundo

INTRODUCCIÓN

En diferentes áreas del conocimiento se han debatido por siglos temas como la justicia, la paz, la solidaridad, la libertad y la felicidad como una aspiración, un estado donde la humanidad desea ubicarse y permanecer en él. Uno de los tópicos que antecede a los valores ya mencionados es la dignidad como la base fundamental de respeto “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.¹ La idea de dignidad empieza a tomar mayor fuerza a partir del surgimiento del movimiento de los derechos humanos y es justo el fundamento que retoma Martha Nussbaum para proponer el enfoque de las capacidades.

La propuesta de esta filósofa estadounidense se integra de 10 capacidades centrales que responden a los cuestionamientos acerca de “¿qué se necesita para que una vida esté a la altura de

¹ ONU. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 1948. Disponible en http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.

la dignidad humana?”,² ¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas?, ¿qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?³ Para Nussbaum el cumplimiento de estas 10 capacidades es un parámetro para considerar que una persona vive de acuerdo con la dignidad humana.

Además, ha trabajado alrededor de 25 años en la elaboración y perfeccionamiento de este modelo alternativo de evaluación del desarrollo humano que cuestiona lo que los ciudadanos son realmente capaces de hacer y de ser y qué oportunidades ponen los Estados a su disposición para ser y hacer lo que puedan. Dicho modelo representa un acceso a la justicia, se trata de una propuesta flexible para ser aplicable en diferentes naciones, con el reconocimiento de las diferencias culturales involucradas.

Esta nueva teoría ha abierto diálogos en diferentes espacios, el objetivo de este escrito es abrir uno más apoyando el enfoque de las capacidades como una propuesta con los componentes básicos para lograr el respeto a la dignidad de las mujeres indígenas, posicionando a la educación como esencial, es decir, ubicar los *sentidos*, la *imaginación* y el *pensamiento* al mismo nivel que la *afiliación* y la *razón práctica*, elementos importantes de su lista, cuya vinculación con la libertad es esencial.

En el presente capítulo se inicia con la descripción de los componentes básicos de las capacidades y los funcionamientos, después se estudian las 10 capacidades que conforma el enfoque; por último, se desarrolla la idea de la capacidad de la

² Martha Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, p. 53.

³ *Ibidem*, p.14.

educación como esencial para un óptimo funcionamiento de las personas en su entorno social, enfatizando en la descripción del tipo de educación necesaria para el logro de la *afiliación* y la *razón práctica* en las mujeres indígenas.

LOS COMPONENTES BÁSICOS DE LAS CAPACIDADES

El enfoque de las capacidades surge en medio de la existencia de diferentes instrumentos internacionales sobre los derechos de las mujeres como: la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979);⁴ la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida también como la Convención Belem do Pará (1994),⁵ donde se reitera una y otra vez, la urgencia del reconocimiento de derechos porque a pesar de la existencia de pronunciamientos, declaraciones y convenciones de derechos humanos, las mujeres siguen sufriendo por las condiciones sociales, políticas y culturales que mantienen viva la pobreza, la tiranía, la desigualdad, la marginación, la injusticia, la violencia social y otros temas interconectados, ya mencionados, que dañan la dignidad y marcan la calidad vida de generaciones enteras.

El enfoque de las capacidades es una propuesta complementaria a la teoría de los derechos, donde la dignidad humana de la mano con el liberalismo político son vitales

⁴ ONU. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>.

⁵ OEA. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Pará). Disponible en <https://www.oas.org/es/mesecvi/convencion.asp>.

para transformar las injusticias y las desigualdades sociales, sobre todo, aquellas fallas u omisiones de capacidades que dan existencia a la discriminación o marginación, todas ellas denominadas por la autora como tragedias humanas en realidades cotidianas causadas y sostenidas por diversos factores, entre ellos, las políticas públicas.

Como se ha mencionado, la dignidad es una de las ideas centrales de la propuesta de Nussbaum, con ella intenta promover un marco de principios mínimos y sociales que fomenten el desarrollo humano, informado por la idea intuitiva de una vida que corresponda a la dignidad de cada ser humano.

Nussbaum asume que toda persona cuenta con un valor intrínseco, y que los gobiernos deben garantizar el respeto a esta dignidad:

Esta idea de la dignidad humana tiene una gran resonancia a través de las diferentes culturas y un gran poder intuitivo. Consideramos que el ser humano posee la dignidad de un fin en sí, algo que inspira respeto y que hace horrible ver a esa persona abatida por las corrientes del azar, así como hace al mismo tiempo hermoso ser testigo de cómo la suerte no ha eclipsado totalmente la humanidad de la persona. Vemos a la persona con actividad, con metas y proyectos, de algún modo inspirando respeto por encima de los procesos mecánicos de la naturaleza, pero necesitada de apoyo para el cumplimiento de muchos proyectos centrales.⁶

Es posible reconocer la importancia de profundizar en el tema de la dignidad, pues es la idea que le da sustento a su propuesta política. Siguiendo la dirección mostrada por John Rawls, Nussbaum aclara que el concepto de *dignidad* adquiere sus contenidos sólo a través de principios políticos específicos.

⁶ Martha Nussbaum, *Las mujeres y el desarrollo humano*, p. 114.

Dicha vinculación le permite proponer “una lista de capacidades humanas centrales, colocándola en el contexto de un tipo de liberalismo político que las transforma en metas específicamente políticas.”⁷

La teoría de la filósofa estadounidense es una de las propuestas más integradoras de los modelos existentes sobre el respeto a la dignidad y la calidad de vida, su teoría está siendo retomada en diferentes espacios y con ellos se ha ido transformando su denominación. Por ello, señala que existen diferentes formas para referirse a su teoría:

Actualmente existe un nuevo paradigma teórico en el campo del desarrollo y las políticas públicas. Conocido como el enfoque del “desarrollo humano” (y también como el enfoque “de la capacidad” o “de las capacidades”), ese paradigma parte de una pregunta muy simple: ¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?⁸

En este escrito nos referiremos a esta propuesta como *enfoque de las capacidades* que es la manera en la que Nussbaum la nombra de manera frecuente en sus obras, se ha elegido su denominación plural porque se trata de un término que refiere a 10 postulados contenidos en la lista de la teoría, por eso se considera más pertinente mencionarlos como *enfoque de las capacidades*, que en singular *de la capacidad* y menos aún *desarrollo humano*, porque puede confundírsele con los informes que emite periódicamente la Oficina del Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

⁷ Martha Nussbaum, 2002, *op. cit.*, p. 32.

⁸ *Ibidem*, p. 14.

Los cuestionamientos que realiza son complejos de responder por muy simples que parezcan, sobre todo porque temas como lo que las personas desean ser y hacer no se encuentran considerados en los estándares comunes de medición de la calidad de vida como el Producto Interno Bruto (PBI) comúnmente utilizado para medir el desarrollo de los países, lo que representa una limitante para que las naciones se enfoquen en otorgar oportunidades para toda las personas de tal manera que logren funcionar adecuadamente en la sociedad, más aún en su población femenina indígena, dejando en ella una deuda irreparable.

Para tener un acercamiento a lo que Nussbaum propone, es preciso mencionar los conceptos básicos que integran el enfoque:

¿Qué son las *capacidades*? Son las respuestas a la pregunta: “¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?” Por decirlo de otro modo, son lo que se llama “libertades sustanciales”, un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar. Según una de las definiciones del concepto típicas de Sen, la “capacidad” de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento.⁹

Las capacidades son el primer componente del enfoque. Éstas se refieren a lo que las personas realmente pueden alcanzar a ser de acuerdo con las oportunidades que el Estado le otorgue, donde éstas deben ser una paleta de opciones para que los individuos cuenten con la libertad de elegir entre un conjunto de opciones, para lograr ser lo que desean ser y no se

⁹ *Ibidem*, p. 44.

vean condicionados por las circunstancias o por preferencias adaptativas.

Las capacidades representan las oportunidades o libertades para actuar los funcionamientos lo que las personas pueden hacer y ser en la vida real con el contexto social, político, económico y cultural que su lotería natural les ha otorgado, donde pueden vivir dignamente o sobrevivir:

Si la capacidad es una cara de la moneda, la otra es el *funcionamiento*. Un funcionamiento es la realización activa de una o más capacidades. Los funcionamientos no tienen por qué ser particularmente activos —ni por emplear el mismo término utilizado por uno de los críticos de la teoría— “*vigorous*”. Disfrutar de buena salud es un funcionamiento, como también lo es el estar tranquilamente tendido en la hierba. Los funcionamientos son seres y haceres que, a su vez, vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades.¹⁰

Los funcionamientos son “aquello que las personas consideran valioso ser y hacer a lo largo de su vida”.¹¹ Se puede considerar que se encuentran ligados a las necesidades básicas de la vida; por ejemplo, disfrutar de alimentos, que sean del agrado de las personas, con la posibilidad de tener varias opciones para escoger qué comida ingerir, en qué momento alimentarse (hacer tres comidas), así como la calidad de los alimentos.

Entre estos dos conceptos básicos hay dos actores principales: los gobiernos, quienes son los responsables de promover y garantizar las capacidades a su gente; como segundos actores se encuentran los ciudadanos, quienes pueden exigirlos a su Estado, siendo que los funcionamientos son realmente el resultado de las oportunidades que el país provee a su ciudadanía,

¹⁰ *Ibidem*, p. 44.

¹¹ Hilda Vargas, *La calidad de vida y los derechos humanos*, p. 14.

por ejemplo “alguien como un niño puede querer ser el mejor cantante de ópera en el mundo [...], pero la mayoría de la gente ajusta sus aspiraciones a lo que puede alcanzar realmente”.¹² Las mujeres indígenas son de los grupos sociales que más se han limitado porque históricamente no han tenido esas oportunidades de las que el enfoque de las capacidades habla, que todas las personas logren ser lo que desean ser.

LAS 10 CAPACIDADES

¿Cuáles son las 10 capacidades centrales que Nussbaum señala que todo gobierno debe garantizar a su ciudadanía, tratando a cada ser humano como un fin, sin distinción alguna? La filósofa señala primeramente “el derecho a la vida de todas las personas, con la posibilidad de “vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se haya reducido de tal modo que no merezca vivirse”;¹³ Nussbaum concibe la vida como la capacidad de ser, y es justo la vida, la base de todo ejercicio de derecho.

Considera, consecutivamente, a la salud física, ser capaces de gozar de salud física, como esencial para “tener una buena salud, incluyendo la salud reproductiva”,¹⁴ en la cual los hombres y mujeres puedan tener un lugar digno para vivir, estar bien alimentados, así como el acceso a información sobre su cuerpo, la prevención de enfermedades e incluso la planificación reproductiva.

En tercer momento considera fundamental la integridad corporal como esencial para “poder moverse libremente de un

¹² Martha Nussbaum, 2002, *op. cit.*, p. 193.

¹³ *Ibidem*, p. 120.

¹⁴ *Idem*.

lugar a otro; estar protegido de los asaltos sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas”;¹⁵ este último es uno de los derechos más violentados hacia la mujeres, quienes en diferentes sociedades son consideradas un objeto que es propiedad del sujeto masculino, y éste es quien puede disponer sobre su cuerpo; de esta manera, las mujeres no pueden decidir por la planificación familiar, no pueden elegir tener hijos en el momento en que ellas lo deseen, o bien no tener hijos si ellas así lo deciden, sin que con esto se vea afectada su imagen. No cuentan con la seguridad para evitar ser víctimas de trata, así como el abuso sexual en las diferentes etapas de la vida.

Seguidamente como cuarta capacidad ubica los sentidos, la imaginación y el pensamiento, para tener la libertad de

usar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “auténticamente humano”, un modo que se cultiva y se configura a través de una educación adecuada, lo cual incluye la alfabetización y la formación matemática y científica básica, aunque en modo alguno se agota en ello. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y eventos religiosos, literarios, etc., según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por la garantía de la libertad de expresión tanto en el terreno político como en el artístico, así como la libertad de prácticas religiosas. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar los dolores no beneficiosos.¹⁶

Esta capacidad, posiblemente, sea una de las más difíciles de ser medidas de manera sustancial, pero resulta vital para el

¹⁵ Martha Nussbaum. *Las fronteras de la justicia*, p. 88.

¹⁶ *Idem.*

desarrollo humano, tal como lo recalca el último informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con respecto a las cualificaciones necesarias para el siglo XXI, donde se señala que para la forma de pensar son necesarios la creatividad, el pensamiento crítico, la habilidad para la solución de problemas, la toma de decisiones y el aprendizaje, en cuanto a las herramientas para trabajar son requeridas las habilidades para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como las competencias informativas, para las formas de trabajar se señalan: la comunicación y la colaboración. Por último, respecto a la preparación para la vida; la ciudadanía, la vida y carrera profesional, asimismo; la responsabilidad personal y social.¹⁷

En quinto lugar, nos menciona las emociones como una fuente esencial para

poder mantener relaciones efectivas con personas y objetos distintos de nosotros mismos; poder amar a aquellas que nos aman y se preocupan por nosotros, y dolernos por su ausencia; en general, poder amar, penar, experimentar ansia, gratitud y enfado justificado. Que nuestro desarrollo emocional no quede bloqueado por el miedo a la ansiedad. (Defender esta capacidad supone defender formas de asociación humana de importancia crucial y demostrable para este desarrollo).¹⁸

La manifestación de las emociones positivas de las personas que las rodean es un pilar fundamental para su desarrollo; por ello, el cuidado, entrenamiento y uso de éstas requieren de una corresponsabilidad social.

¹⁷ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2016, Nueva York, publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, p. 13.

¹⁸ Martha Nussbaum, 2007, *op. cit.*, p. 83.

También considera como sexta capacidad la razón práctica que permite a las personas “formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de la vida. (Esto implica una protección de la libertad de conciencia y de la observancia religiosa)”.¹⁹

Esta capacidad representa de igual manera un reto, sobre todo donde se considera un estilo de vida indigno como algo “normal”, como algo que les tocó vivir a las mujeres y que nada ni nadie puede cambiarlo.

Nussbaum ubica en séptimo lugar la capacidad de la afiliación, para “poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos participar en diversas formas de interpretación social; ser capaz de imaginar la situación de otro”.²⁰ La autora enfatiza en que proteger esta capacidad implica proteger las situaciones que constituyen y promueven estas formas de afiliación, así como proteger la libertad de expresión y de asociación política. En esta capacidad, se considera importante, “que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás. Eso implica introducir disposiciones contrarias a la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional”.²¹ El poder vivir para el otro también implica la relación con los animales y el medio ambiente, al cual se debe la humanidad.

De esta manera, es como la filósofa americana coloca en octavo lugar la capacidad de otras especies. Para “poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas

¹⁹ *Ibidem*, p. 88.

²⁰ *Ibidem*, p. 89.

²¹ *Idem*.

y el mundo natural”.²² Éste es posiblemente una visión opuesta con el concepto de desarrollo basado en el incremento económico, en el crecimiento de las zonas urbanas, el extractivismo, la implementación de megaproyectos en zonas naturales que ponen en riesgo la vida de las personas, en este medio es donde las mujeres han fungido como las guardianas del medio ambiente, pero la idea desarmonizada con esta capacidad pone en riesgo su salud, su conocimiento ancestral, su identidad, su lugar de desenvolvimiento cotidiano.

Como novena capacidad está el juego: “poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas”.²³ Éste es posiblemente uno de los derechos más negados para las niñas en diferentes sociedades, a través de su confinamiento a las actividades domésticas, la mutilación femenina, el matrimonio a temprana edad, los embarazos prematuros y la necesidad de insertarse a temprana edad en el medio laboral para la solvencia de sus necesidades económicas.

Nos habla, finalmente, de la capacidad de control sobre el propio entorno, el cual se divide en dos: el político y el material; en el primero nos habla de “poder participar de forma efectiva en las elecciones políticas que gobiernan la propia vida, tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación”;²⁴ el segundo se enfoca en el ámbito material que refiere a lo siguiente:

Poder disponer de propiedades (ya sean bienes mobiliarios o inmobiliarios), y ostentar los derechos de propiedad en un plano de igualdad con los demás; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; no sufrir persecuciones y detenciones sin

²² *Idem.*

²³ *Idem.*

²⁴ *Idem.*

garantías. En el trabajo, poder trabajar como un ser humano, ejercer la razón práctica y entrar en relaciones valiosas de reconocimiento mutuo con los demás trabajadores.²⁵

En este último punto, la filósofa refiere que todas las personas deben tener la oportunidad de tener acceso a bienes materiales, sobre todo si se trata de recursos como la tierra, de la cual emanan productos alimenticios para el autoconsumo, y de la cual depende de manera considerable la salud, que también representa una fuente de ingreso económico.

Cada una de las capacidades establecidas en la lista son importantes en sí mismas, sin la posibilidad de jerarquizarlas o eliminar algunas, pero algunas de ellas pueden facilitar la existencia de otros puntos de la lista como el derecho a la vida.

LA IDEA DE LA EDUCACIÓN COMO CAPACIDAD HUMANA

Dentro del enfoque Nussbaum se señala que la lista de las capacidades es dependiente unas de otra; sin embargo, sitúa a la *afiliación* y la *razón práctica* como los dominantes de la lista que se entreguen de manera mutua. Estas dos capacidades son de las más difíciles de alcanzar en los grupos vulnerables como lo son las mujeres indígenas, quienes poseen dificultades para ser y hacer cosas que no estén regidas por las condiciones adaptativas.

En este apartado sostengo que la *afiliación* y la *razón práctica* dependen en gran medida de la capacidad de los *sentidos*, *imaginación* y el *pensamiento* (o educación desde los derechos humanos) para volverse reales; por ello, esta capacidad es fundamental para el florecimiento humano de

²⁵ *Idem.*

las mujeres indígenas. Describo también las características que esta educación debiera contener para la construcción de un mundo mejor.

Nussbaum atribuye a la razón práctica como la capacidad de “formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de la vida”²⁶ y la *afiliación* como el medio para

poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en diversas formas de interpretación social; ser capaz de imaginar la situación de otro. (Proteger esta capacidad implica proteger las instituciones que constituyen y promueven estas formas de afiliación, así como proteger la libertad de expresión y de asociación política).

Que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás. Eso implica introducir disposiciones contrarias a la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional.²⁷

La *razón práctica* puede lograrse sólo a través de la educación con la que se generan herramientas fértiles para crear una conciencia crítica con lo que las mujeres indígenas tendrían la posibilidad de construirse una noción del bien y de reflexionar en un plan de vida desde una visión más amplia, donde ellas puedan llegar a ser y hacer lo que consideran valioso, donde su manera de ver la vida no esté limitada por preferencias adaptativas de una sociedad patriarcal. Este derecho parte, en primer momento, desde el círculo familiar, seguido por el sistema

²⁶ *Ibidem*, p. 89.

²⁷ *Idem*.

sociocultural y finalmente por las instituciones educativas a cargo de los Estados, al que todas las personas tienen derecho.

En el entendido de que “el conocimiento es producto del acervo intelectual y experimental de la humanidad, siendo por tanto un bien común, y por regla general de dominio público”.²⁸ Esto convierte a la educación en un bien público y no en un bien de cambio; por lo tanto, es un derecho humano, no un lujo para un determinado género o grupo de la sociedad, así como un medio a través del cual las personas pueden conocer sus derechos y obligaciones, es donde se cultivan los valores, donde se puede construir la igualdad de género, así como un pensamiento crítico necesario para mantener la paz y un desarrollo digno para las mujeres indígenas.

Garantizar el derecho a la educación para todas las mujeres del mundo es también fortalecer su desenvolvimiento en más áreas de la sociedad como en la participación política; donde podrían tener la posibilidad de elegir en qué tipo de actividad invertirían su tiempo, su esfuerzo y su vida, ser autónomas al tener la libertad de acceder a un trabajo remunerado, elegir qué tipo de alimentos consumir, podrían escoger de una manera más crítica a una pareja, si desean casarse; con una visión más amplia donde el matrimonio sería una elección, no una obligación; podrían decidir libremente sobre su cuerpo en cuanto a su vida sexual y reproductiva. Su estado emocional, su salud, así como su esperanza de vida podría ser más alto; de esta manera, muchas otras cosas más que derivarían de la garantía de una sola capacidad, lo que mejoraría considerablemente la vida de las mujeres indígenas.

²⁸ Unesco. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (en adelante CRES). Disponible en [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf), p. 10.

En su oposición, se podría afectar gravemente su vida; como ocurre en muchos países en desarrollo. Todo esto se logra a partir de la educación, después de ésta, la *afiliación* y la *razón práctica* pueden tener mayor fuerza en la vida de las mujeres, y Nussbaum lo señala en el caso de una de las mujeres de la India: “lo siguiente en lo que probablemente repararíamos al oír la historia de Vasanti, es en el hecho de que una mujer tan inteligente y decidida como ella haya dispuesto de tan escasas opciones de empleo debido a que nunca aprendió a leer y escribir”;²⁹ aunque Vasanti³⁰ tenía la oportunidad de reunirse a realizar actividades con otras mujeres e incluso tener una amiga, no podía obtener un trabajo digno y tampoco podía participar en la política (lo que forma parte de la *afiliación*).

La humanidad tiene un reto muy fuerte para garantizar las cualificaciones necesarias para la vida actual porque mientras existan sociedades donde se prioriza entre la alimentación y la educación de los individuos, sobre todo en los países del sur, donde la necesidad inmediata es el alimento, se siguen limitando las condiciones para el acceso a la educación y muchas veces también la educación.

El tema de la educación, como urgente, ha sido reconocido también en los Objetivos de Desarrollo Sostenible rumbo a la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, como objetivo número cuatro; donde este derecho debiera de verse como “un medio de igualdad y de acceso social, y no

²⁹ Martha Nussbaum, 2012, *op. cit.*, p. 24.

³⁰ Vasanti es una de las mujeres que Nussbaum conoce en la India, la autora narra su historia de vida en su obra *Las mujeres y el desarrollo humano*, muestra la situación crítica en la que viven las mujeres hindúes para generar reflexión en las implicaciones de la desigualdad de los géneros.

un ámbito de producción de privilegio”³¹ y con ello superar las desigualdades:

En consonancia con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo adoptada por la Unesco (2030), instamos a los Estados a promover una vigorosa política de ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de acción afirmativas —con base en género, etnia, clase y discapacidad— para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación.³²

La educación, sin duda, es la puerta para que las personas logren tener las cualificaciones necesarias para la vida actual, pero, ¿qué sucede cuando no todas las personas cuentan con los medios necesarios en su entorno sociocultural para el acceso a la educación básica y menos aún a una educación superior? Considerando que ésta es necesaria para funcionar en la vida actual, va más allá de sólo tener las habilidades básicas como leer y escribir, y más allá de los estándares marcados en la educación básica de los países.

La limitación para el acceso a la educación tiene impactos significativos en la sociedad, por ejemplo:

la población latinoamericana, caribeña y mundial se encuentra sin acceso a los derechos sociales básicos, al empleo, a la salud, al agua potable o a la educación. En pleno siglo XXI, millones de niños, jóvenes, adultos y ancianos están excluidos del actual progreso social, cultural, económico y tecnológico. Aún más, la desigualdad regional y mundial es tan pronunciada, que en muchas situaciones y contextos existen comunidades que no tienen

³¹ Unesco. CRES, p. 4.

³² *Ibidem*, pp. 3-4.

acceso a la educación superior, porque ésta aún sigue siendo un privilegio y no un derecho.³³

Las repercusiones sociales señaladas en las líneas anteriores se acentúan más a la población femenina indígena. Esta situación “nos obliga a reflexionar sobre qué tipo de sociedad queremos, y qué educación requieren los ciudadanos para contribuir a transformar solidariamente nuestras sociedades y avanzar en el desarrollo sostenible de nuestros pueblos”.³⁴ Responder a este cuestionamiento no es una tarea sencilla sobre todo porque posiblemente existen diferentes opiniones sobre lo que puede considerarse como lo mejor para la educación y de su relación con respecto a qué tipo de sociedad se desea.

Este tipo de educación debería de empezar desde lo más básico hasta lo más alto en cuanto a lo existente:

Uno de los modos más efectivos de promover el control de las mujeres sobre su entorno y su derecho efectivo de participación política es promover su alfabetización. Las mujeres que pueden buscar empleo fuera del hogar tienen opciones de salidas que les ayudan a proteger su integridad corporal frente asaltos que puedan darse dentro del hogar. La salud reproductiva está relacionada de varias y complejas maneras con la razón práctica y la integridad corporal. Esto nos da aún mayores razones para evitar promover uno de estos elementos a expensas de otros.³⁵

La alfabetización es un tema sumamente importante en la vida de las personas, por lo que es inconcebible que aún existan mujeres indígenas que no puedan escribir su nombre que forma

³³ *Ibidem* p. 3.

³⁴ *Ibidem* p. 6.

³⁵ Martha Nussbaum, 2002, *op. cit.*, pp. 124-125.

parte de su identidad, lo que hace necesario especificar qué tipo de alfabetización necesitan las mujeres de los países en desarrollo, una alfabetización básica (saber leer y escribir), una alfabetización digital (el uso de las tecnologías), una alfabetización internacional (el manejo de idiomas internacionales y dominantes como el inglés). Dentro del grupo amplio que conforman las mujeres también es necesario reflexionar qué tipo de alfabetización necesitan antes y cuáles pueden ser posibles sólo después de una educación básica, por ejemplo, existe una amplia necesidad de abrir las puertas del conocimiento a las personas analfabetas de la tercera edad. La educación, así como la tecnología, tiene que abrirse y apostar a todos los sectores de la sociedad. Los Estados tienen una fuerte deuda con las mujeres adultas y de la tercera edad, siendo que cuando niñas o jóvenes no les fue garantizado su derecho a la educación (como es el caso de Vasanti), un derecho que hoy se muestra como una exigencia del mismo Estado para la posesión de este conocimiento y habilidades para funcionar en una era digital, pero sin haberse involucrado en su momento para construirlo.

En las comunidades indígenas es común ver a mujeres de diferentes edades utilizando un celular con funciones básicas, muchas de las mujeres tienen a su esposo o hijos fuera de las comunidades. El celular es su medio de contacto. El tema aquí es que muchas de ellas no saben leer ni escribir, sólo oprimen los botones para atender y colgar la llamada; con un nivel educativo más allá de saber leer y escribir, les permitiría tener un mejor dominio de un celular; esto nos permite reflexionar en que las mujeres de diferentes edades aún sin tener habilidades de lectura y escritura e incluso sin hablar español o sin hablar su lengua nacional quieren tener también la posibilidad de usar la tecnología, conocer el mundo exterior a través de estos, pero su acceso está limitado por no tener la capacidad de funcionar en un medio geográfico más amplio.

Respecto al tipo de educación necesaria para que las mujeres puedan tomar el control de su entorno, es primordial la alfabetización desde temprana edad y que vaya avanzando en profundidad y complejidad en la medida que se alcancen niveles superiores de estudio, esto supone un reto enorme para los Estados, pero la sociedad y el mundo globalizado así lo exigen. Por una parte, las mujeres tienen derecho al conocimiento, al cultivo de su mente, para no ser tratadas como un medio para el cultivo del intelecto de los demás; deben tener las condiciones para alcanzar estos conocimientos, siendo ellas las que decidan si desean o no alfabetizarse, y hasta qué nivel prepararse académicamente, pero que no desistan porque no existan las condiciones necesarias.

Por otra parte, esta educación debe darse en todas las edades y etapas de la vida de las mujeres. La calidad debe ser tal que reconozca la interculturalidad de los países y comunidades, considerando en ello la riqueza y diversidad que poseen, que históricamente ha construido en ellas una manera propia de pensar, ver y vivir la vida. Nussbaum apuesta por una educación que, aunque la denomine multicultural algunos estudiosos de su teoría, la señalan más como una educación intercultural:

Una educación que responda a esas necesidades debe ser una educación multicultural, es decir, aquella que pone en contacto al estudiante con algunos hechos fundamentales de la historia y cultura de muchos grupos diferentes. Entre ellos, debería incluirse tanto los principales grupos religiosos y culturales de cada parte del mundo como las minorías étnicas, raciales, sociales y sexuales en sus propias naciones. El aprendizaje del lenguaje, la historia, los estudios religiosos y la filosofía: todas estas materias tienen alguna función que cumplir en esta empresa. La conciencia de la diferencia cultural es esencial para promover el respeto hacia el otro, verdadero sustento de todo diálogo. No existen fuentes más seguras de desprecio que la

ignorancia y el sentido de la inevitable naturalidad del estilo propio de cada uno. Ninguna educación liberal puede ofrecer a los estudiantes un adecuado entendimiento de todo lo que deberían saber sobre el mundo; pero una comprensión profunda de alguna tradición desconocida, y algunos rudimentos sobre otras, bastarán para engendrar el conocimiento socrático de las propias limitaciones.³⁶

En líneas anteriores, Nussbaum describe todo lo que compone a la educación intercultural que es esencial para que las personas sean capaces de interpretar al mundo, que sepan ponerse en el lugar del otro, primero conociéndolo, después aceptándolo para llegar a apreciarlo que puede traducirse en respeto de su dignidad. La autora está convencida de que esta educación debe ser socrática.

La propuesta educativa debe fortalecer la identidad de los pueblos, a la integridad humana, a la igualdad de género, y al libre debate de las ideas para garantizar la fortaleza de las culturas locales, nacionales y regionales;³⁷ pero sobre todo de las locales, para mantener viva la diversidad y no encaminar a las culturas a un futuro de homogenización.

Las instituciones “deben comprometerse activamente en la transformación social, cultural, política, artística, económica, desarrollo sostenible y tecnológica que es hoy imperiosa e indispensable”,³⁸ mantener los valores autóctonos (como el respeto a la naturaleza en el entendimiento de que es esencial para la vida de la humanidad), siendo que cada una de estas cuestiones son fundamentales y que se encuentran interconectadas entre sí. Los centros académicos deben tener un cuidado

³⁶ Martha Nussbaum, *Paisajes del pensamiento*, p. 101.

³⁷ Unesco, CRES, *op. cit.*, p. 4.

³⁸ *Ibidem*, p. 4.

especial en no formar a personas de manera masiva para la construcción de capital como productor de servicio a las grandes potencias económicas, sino cultivar mentes humanas.

Las mujeres indígenas deben tener acceso a toda la gama de conocimientos que las naciones están obligadas a garantizarle a través de las instituciones; sin embargo, también es crucial que se fomente la adquisición y reproducción de otros saberes que no se encuentran precisamente en las instituciones educativas, pero que poseen una importancia vital para las culturas como lo son la tradición oral, la producción artesanal, la medicina y los alimentos tradicionales, los conocimientos ancestrales de cultivo, los valores autóctonos como la relación personas-naturaleza (lo que Nussbaum denomina en la lista de capacidades centrales como la relación con otras especies).³⁹ Estos conocimientos por lo general están resguardados por las mujeres indígenas y son una fuente de saberes que ellas poseen para compartir con sus comunidades y con la humanidad, conocimientos que prevalecen aún con los cambios sociales.

El tema económico es sumamente importante, puesto que la situación de las mujeres es muy diversa, quizá sea más caro promover este derecho a mujeres con alguna discapacidad; pero no por ello imposible, también es necesario que los países inviertan más en la educación de las mujeres indígenas por respeto a su dignidad.

Dada la situación de la humanidad, es vital una educación de sensibilización permanente desde la niñez respecto a cómo se piensa al *otro* y a la *otra*, una formación de respeto a los derechos humanos, un adiestramiento ético y moral, con un exhorto a una vida más cercana a lo natural, al cuidado del medio ambiente, con esto el camino de las mujeres para el acceso a

³⁹ Martha Nussbaum, 2007, *op. cit.*, p. 89.

la educación puede ser más fácil, puesto que sus líderes políticos harán políticas públicas. Los integrantes de su comunidad abrirán paso a este derecho en lugar de obstaculizarlo, con esto puede construirse un mundo mejor.

REFLEXIONES FINALES

El enfoque de las capacidades ha tenido un tiempo considerable para construirse, logrando una evolución muy fuerte en su fundamentación; sin embargo, eso no lo hace una propuesta perfecta ni autoritaria, sino flexible a su retroalimentación para otorgarle un mayor éxito en su adaptación a diferentes contextos de la vida humana.

En este artículo se ha hecho un intento por ejemplificar la funcionalidad del enfoque de las capacidades como alternativa para el respeto a la dignidad de las mujeres indígenas. Apoyando la idea de que todas las capacidades son importantes y que dependen unas de otras para lograr una vida realmente humana; sin embargo, se ha colocado la capacidad de los *sentidos*, *imaginación* y el *pensamiento* como capacidad prioritaria, antes que la *afiliación* y la *razón práctica* porque la educación les permite la existencia en contextos difíciles de que se hagan realidad como en las comunidades indígenas y les da mayor fuerza en espacios donde existe más oportunidad de que las mujeres accedan a ellos.

Nussbaum visualiza las capacidades de manera horizontal, pero otorga superioridad a la *afiliación* y a la *razón práctica*, lo que rompe con la idea igualitaria de los derechos. Se ha hecho un intento por mostrar las características fundamentales del tipo de educación que se necesita para que las mujeres logren una vida plena con base en esta teoría, posiblemente hace falta integrar muchas cosas más que otros contextos necesitarían, puesto que el terreno es muy amplio y para lograr el

respeto a la dignidad de las mujeres indígenas por medio de la educación existen muchos caminos, muchos necesitarán más cosas y lo descrito aquí es sólo una alternativa.

Un cuestionamiento posiblemente a este trabajo puede ser ¿por qué retomar a una filósofa occidental para hablar de los derechos de las mujeres indígenas, cuando los pueblos indígenas han sido víctimas de una masacre por parte de la ideología de dominio occidental denigrando a los países del sur? La respuesta a este cuestionamiento es que no se puede caer en un aislamiento geográfico para la construcción del pensamiento y de ese camino apropiado a la construcción de una humanización de la sociedad, siendo que el conocimiento se enriquece a través de la colectividad.

Es responsabilidad de todas las esferas del conocimiento trabajar de manera incansable para la construcción de proposiciones que contribuyan al respeto de la dignidad. Se puede decir que toda teoría que cumpla con este propósito puede ser considerada para la construcción de nuevos aportes.

Para hablar de la condición de las mujeres, es importante retomar perspectivas de humanización creadas desde las mujeres, aunque en este caso no se trate precisamente de una mujer indígena, pero las historias de vida de las mujeres de la India que Nussbaum analiza poseen patrones de desigualdad y discriminación similares a las que viven las mujeres indígenas no sólo del sur, sino de diferentes partes del mundo, entre ellas Latinoamérica.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Nussbaum, Martha, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012.
- _____, *Las fronteras de la justicia*, Barcelona, Paidós, 2007.
- _____, *Las mujeres y el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2002.
- _____, *Paisajes del pensamiento*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: *Panorama general informe sobre desarrollo humano*, Nueva York, 2016.
- Vargas, Hilda, *La calidad de vida y los derechos humanos*, Ciudad de México, Torres Asociados, 2013.

Mesografía

- OEA. Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará). Disponible en <https://www.oas.org/es/mesecvi/convencion.asp>, consultado el 12 de noviembre del 2018.
- Unesco. III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en <https://es.unesco.org/events/iiiia-conferencia-regional-educacion-superior-america-latina-y-caribe>, consultado el 22 de noviembre del 2018.
- ONU. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>, consultado el 20 de octubre del 2018.
- _____, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 1948. Disponible en http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf, consultado el 20 de mayo del 2017.
- _____, *Informe sobre el desarrollo humano 2016*. Disponible en hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf, consultado el 19 de junio del 2018.

IV. Educación en soberanía alimentaria: una reflexión ética a partir del autogobierno gandhiano

Hilda C. Vargas Cancino

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se analiza la necesidad de incorporar en la educación universitaria el tema de soberanía alimentaria desde una perspectiva ética que muestre beneficios tanto para la naturaleza, la población en general y en especial la población campesina. La primera parte inicia con el concepto de *seguridad alimentaria*, con base en lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). Se continúa con el concepto de *soberanía alimentaria* desde la construcción de La Vía Campesina, foros mundiales y aportaciones académicas. Se establecen distinciones, así como implicaciones éticas entre ambas aproximaciones hacia la problemática mundial del hambre y la desnutrición.

El segundo tema incluye a la naturaleza como sujeto de derechos y sus vínculos con la soberanía alimentaria; resalta el enfoque biocéntrico de este análisis y sus conexiones con la ecología profunda. El tercer apartado analiza las aportaciones de la ética gandhiana en torno a lo que Gandhi llamó *swaraj* o autogobierno y *swadeshi* o autosustentabilidad. Se reflexiona sobre la actualidad de sus aportaciones, en especial con el tema de la soberanía. La cuarta parte de este capítulo hace énfasis en la importancia de una educación universitaria reflexiva y vinculada con las problemáticas sociales, destaca la necesidad

de incorporar, desde un enfoque transdisciplinario, una metodología facilitadora del diálogo de saberes que haga posible una educación que reconozca sus aportaciones, sobre todo en relación con el diseño de propuestas encaminadas a la construcción de soluciones conjuntas entre comunidad y academia. A manera de cierre, se incluye un apartado de reflexiones finales que recupera las principales aportaciones de los cuatro temas revisados.

SOBERANÍA Y SEGURIDAD ALIMENTARIA, SUS IMPLICACIONES

La soberanía alimentaria surge como respuesta a las diversas injusticias ejercidas hacia la población campesina en gran parte de la historia de la humanidad, problema no exclusivo de los países llamados del sur. Abusos cometidos por empresas transnacionales, respaldadas por los Estados, ejercidos tanto en el territorio como en sus ocupantes, lo que ha favorecido al empobrecimiento de comunidades, desterritorialización, genocidios y ecocidios.

Los países del sur se han convertido en los proveedores de insumos del mundo occidental, esto debido, en gran parte, al derroche de recursos de los países del norte. Esta relación se da no desde un intercambio comercial equitativo, sino desde el saqueo, la imposición de condiciones, la sobreexplotación y la contaminación; dando como resultado la generación de pobreza, desplazamiento o exterminación de las comunidades afectadas. Este conjunto de factores se encuentra inserto en una historicidad y una situación política, económica y cultural con detonantes compartidos en diversas latitudes, donde se incluye el norte.

La soberanía alimentaria ha emergido de la mano de diversos movimientos internacionales, formales e informales,

foros, capacitaciones, debates, y un sinnúmero de iniciativas. Su gestión requiere un trabajo interconectado de diversos enfoques teóricos y prácticos, que puedan crear la plataforma que posibilite una colaboración internacional que detone en la creación de condiciones para que este tema sea trabajado y gestionado en conjunto, es importante que se le dimensione como un fenómeno que involucra a toda la población mundial y, por lo tanto, también a las universidades.

En este primer apartado, se analizan los elementos que integran la seguridad alimentaria propuestos por la FAO, y cómo son trascendidos desde la soberanía alimentaria. En principio, resultan altamente importantes los postulados que persigue la seguridad alimentaria: “La seguridad alimentaria existe cuando todas las personas tienen, en todo momento, acceso físico, social y económico a alimentos suficientes, inocuos y nutritivos que satisfacen sus necesidades energéticas diarias y preferencias alimentarias para llevar una vida activa y sana”,¹ aspectos que se vinculan finalmente con los derechos humanos.

El Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA), dependiente de la FAO, considera como su principal propósito:

aumentar la producción y disponibilidad de alimentos en los PBIDA [países de bajos ingresos y con déficit de alimentos] acrecentando rápidamente la productividad y la producción de alimentos y reduciendo la variabilidad interanual de la producción. El PESA utiliza un enfoque participativo que es ecológicamente responsable y socialmente equitativo. El objetivo final es mejorar las condiciones de

¹ Programa CE-FAO, “La seguridad alimentaria: información para la toma de decisiones”, FAO, 2011. Disponible en <http://www.fao.org/docrep/014/al936s/al936soo.pdf>.

vida de los sectores más pobres de las zonas rurales, orientándose en particular a las mujeres.²

¿Qué implicaciones tiene este concepto en relación con los derechos de las personas y con los derechos de los pueblos?

Se trata de un programa que no pretende la autogestión de las naciones, que promueve la dependencia alimentaria a partir de las políticas públicas, no sólo desde el interior de los países, sino también de las instancias internacionales. Fomenta la metas productivistas en la generación de “alimentos”, para aumentar su disponibilidad, no pretende que la persona, el pueblo o el país, genere su propio alimento del tipo que culturalmente les sea propio; por el contrario, termina imponiendo la comida que satisfaga los intereses del monopolio que la maneja, dejando a la población campesina, no como dueña de su tierra, sino como la esclava de las empresas transnacionales que lideran la producción industrial de la comida, que Occidente determina es la correcta.

En contraparte, la soberanía alimentaria reconoce su espacio y sus necesidades a cada pueblo y especialmente fortalece el posicionamiento del campesinado en su papel crucial como generador de alimentos del planeta. La Vía Campesina, movimiento campesino internacional promotor de esta soberanía, iniciado en 1996, destaca algunas diferencias iniciales:

La Seguridad Alimentaria y la Soberanía Alimentaria son categorías absolutamente diferentes [...] la Soberanía Alimentaria es el derecho de los pueblos, comunidades y países a definir sus propias políticas alimentarias que sean ecológica, social, económica y culturalmente apropiadas a sus circunstancias, reclamando la

² FAO. Cumbre Mundial sobre Alimentación. Disponible en <http://www.fao.org/docrep/X2051S/X2051S00.htm>.

alimentación como un derecho [...] existe Seguridad Alimentaria cuando las personas tienen en todo momento el acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimentarias, concepto ligado al libre mercado; de esta manera, si las familias no cuentan con acceso económico a los alimentos, simplemente, no comen. En el discurso del poder prevalece el concepto de Seguridad Alimentaria como la panacea para acabar con el hambre en el mundo.³

La soberanía alimentaria representa un aglutinador y paralelamente un detonador de diversos movimientos sociales que persiguen la transformación del sistema agrícola y alimentario en el mundo. Marc Edelman, pionero en el tema, afirma que esta propuesta “ha contribuido a la formación de coaliciones transnacionales [...] y se ha incorporado a las normas legales, incluyendo las constituciones nacionales de Venezuela, Senegal, Mali, Nicaragua, Ecuador, Nepal y Bolivia”;⁴ sin embargo, reconoce que existen varios aspectos que han quedado en el vacío y es necesario identificarlos para su comprensión, considera la necesidad de cubrir huecos teóricos que den estructura a la propuesta compleja de la soberanía alimentaria, que permita posibilitar el éxito de su práctica, donde ésta es entendida como un derecho:

La soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológico y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo [...] ofrece una estrategia para

³ La Vía Campesina, Movimiento Campesino Internacional, “Seguridad o soberanía alimentaria”. Disponible en <https://viacampesina.org/es/seguridad-soberania-alimentaria/>.

⁴ Marc Edelman, “Soberanía alimentaria: genealogías olvidadas y futuros desafíos”, en AA.VV. *Soberanía alimentaria: un diálogo crítico*, p. 65.

resistir y dismantelar el comercio libre y corporativo y el régimen alimentario actual, y para encauzar los sistemas alimentarios, agrícolas, pastoriles y de pesca para que pasen a estar gestionados por los productores y productoras locales [...] promueve el comercio transparente, que garantiza ingresos dignos para todos los pueblos, y los derechos de los consumidores para controlar su propia alimentación y nutrición.⁵

Herrera ha escrito sobre la complejidad de analizar y trabajar los derechos humanos, no sólo por los elementos ideológicos y culturales que están dentro del entorno, también identifica dificultades con el conjunto de normatividades que se encuentran en estrecha vinculación con las particularidades de la vida de cada persona.⁶ Independientemente de esa singularidad, que desde luego existe, se tiene a la par una gigantesca cantidad de casos recurrentes de diferentes tipos de exclusiones, que lejos de disminuir se están incrementando⁷. Herrera propone un nuevo pacto social que dé la cara a las diferencias:

⁵ Foro Internacional por la Soberanía Alimentaria, “Declaración de Nyéléni 2007”, en Haideé Carrasco y Sergio Tejeda, *Soberanía alimentaria. La libertad de elegir para asegurar nuestra alimentación*, p. 75.

⁶ Cfr., Joaquín Herrera, “Hacia una visión compleja de los derechos humanos”, en Joaquín Herrera (ed.), *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*.

⁷ En México, el licenciado Luis Raúl González, presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, declaró en 2017 que tuvo mayor número de recomendaciones por violaciones a los derechos, con 17% más alto que el anterior, Cfr. Gabriela Xantomila, “El 2017, el año con más recomendaciones por violaciones a derechos: CNDH”, *El Sol de México*, Ciudad de México, 24 de enero de 2018. Disponible en <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/el-2017-el-ano-con-mas-recomendaciones-por-violaciones-a-derechos-cndh-748573.html>.

en el que prime la paridad democrática como eje de denuncias de viejas y nuevas exclusiones y proponga formas de ir eliminándolas [...] un pacto desde el que las diferencias culturales o axiológicas y de entendimiento de la identidad funcione, no como un lastre, un obstáculo que la razón pública debe trascender, sino como un ‘recurso público’ que hay que potenciar para dar sentido inclusivo a nuestro compromiso con la democracia [...] explorar el concepto de una ‘ciudadanía grupal diferenciada’, en la que diversos grupos raciales, sexuales o sociales pudieran hacer reclamaciones [...] sobre la base de sus diferencias, más que por aproximación a una experiencia blanca, masculina, propietaria, o sea, ‘ideológicamente’ universal.⁸

En la cita anterior, Herrera menciona uno de los aspectos de mayor trasfondo en la supuesta universalidad de los derechos humanos, que sólo puede ser vista desde la postura masculina, patriarcal, de raza blanca y de quienes ostentan las grandes inversiones del capital; la periferia sólo es un “lastre” que amerita la urgencia por eliminarla. No importa cuántas declaraciones, pactos, conferencias, tratados y leyes se gesten en torno al tema y qué tanta representatividad plural le sostenga, mientras la representatividad mayor encabezada por la ONU siga con el sesgo occidental patriarcal, las violaciones a los derechos humanos seguirán en aumento. No se desconocen los logros internacionales, que también existen.

La Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, realizada en Viena en 1993, mencionó:

Acogiendo con beneplácito la celebración en 1993 del Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo como reafirmación del compromiso de la comunidad internacional de velar por el disfrute

⁸ Joaquín Herrera, *De habitaciones propias y otros espacios negados. Una teoría crítica de las opresiones patriarcales*, pp. 158-159.

de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de esas poblaciones y de respetar el valor y la diversidad de sus culturas e identidades.⁹

Se aprecia en tal documento la intención de defender los derechos “de esas poblaciones”, a la par que se marca un distanciamiento de ellas “esas”, quienes pueden ser indígenas, inmigrantes, judías, entre otras. Sin embargo, las atrocidades siguen sucediendo, y quienes se atreven a protestar y buscar la justicia, terminan enfrentándose con la muerte. Amnistía Internacional hace hincapié en la creación en 1998 de la *Declaración sobre el Derecho y el Deber de los Individuos, los Grupos y las Instituciones de Promover y Proteger los Derechos Humanos*, donde en el ámbito internacional se reconoció la función que cumple la sociedad civil en el reclamo de la justicia; sin embargo, a 20 años de su creación:

personas defensoras de los derechos humanos en todo el planeta han hecho frente a una avalancha de hostigamiento, intimidación, malos tratos, restricciones, enjuiciamiento injusto y reclusión, que continúa hasta nuestros días. Miles de defensores y defensoras de los derechos humanos han perdido la vida o han sido objeto de desaparición forzada a manos de actores estatales y no estatales, y lejos de ser reconocidos y protegidos, son [...] presentados como una amenaza. Estas etiquetas son profundamente quebrantadoras y dan luz verde para nuevos abusos.¹⁰

⁹ ONU. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, 1993. Disponible en https://ecitydoc.com/download/declaracion-y-programa-de-accion-de-viena_pdf.

¹⁰ Amnistía Internacional, *Ataques letales, pero prevenibles. Asesinatos y desapariciones forzadas de quienes defienden los derechos humanos*, p. 4. Disponible en <https://www.amnesty.org/download/Documents/ACT3072702017SPANISH.PDF>.

Se han destacado violaciones a los derechos humanos, no sólo en los llamados países del sur, los países del norte también han sido victimados, y la bandera para justificar las atrocidades está prendida de la “defensa” de los derechos humanos, donde la mayoría de las víctimas han pertenecido a la población civil: “La guerra era una guerra sin combates de ningún tipo. Se aniquiló Kósovo y Serbia. La Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) puso en marcha una gran fábrica de muerte. No había defensas posibles y la OTAN no tuvo muertes”.¹¹ El autor adiciona que los pilotos de la OTAN regresaron como triunfadores de aniquilar a los “culpables”, además de las pérdidas humanas se gestó y se logró una destrucción de toda la infraestructura: “la base real de la vida de la población [...] la infraestructura económica con todas las fábricas importantes, las comunicaciones con todos los puentes significativos [...] agua potable, escuelas y hospitales.”¹²

Todas estas condiciones engloban la complejidad de los derechos humanos, dentro de las cuales la soberanía alimentaria está inmersa, luchando por defenderse a favor de las poblaciones campesinas de todo el mundo; sin embargo, su lucha incluye a la población obrera y a la desempleada, igualmente, mientras ésta no logre la soberanía alimentaria, sus derechos básicos estarán vulnerados, y su vida y su bienestar seguirán dependiendo de la infraestructura creada por los gobiernos y los intereses mundiales.

Como se ha mencionado, no se trata de alimentar a los pueblos con insumos de países lejanos que no corresponden ni

¹¹ Franz Hinkelmmert, “La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke”, en Joaquín Herrera (ed.), *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*, p 79.

¹² *Ídem*.

a las necesidades ni a la cultura gastronómica de sus habitantes, se trata, entre otros aspectos de “una apuesta clara por aquellos circuitos que acercan los alimentos desde la producción al consumo; que anudan las preocupaciones y necesidades de las gentes productoras con las [...] consumidoras; y que hacen posible compartir una ética rural en el campo y en la ciudad”.¹³ Tal ética también está vinculada con el cuidado de los ecosistemas y los bajos costos sociales y económicos que representan las comercializaciones entre las poblaciones cercanas. Ello permite al productor ofrecer mercancía a menor precio y con mayor garantía de frescura para el consumidor.

SOBERANÍA ALIMENTARIA Y NATURALEZA

El entramado complejo de condiciones mencionado en el apartado antecedente, relacionado con las injusticias “universalizables” está también vinculado en cómo la humanidad, sobre todo occidental, se relaciona con la naturaleza a través del sometimiento, explotación y depredación, como producto de una visión antropocéntrica suicida, heredada de algunos siglos atrás, siendo un referente directo la Revolución Industrial y agudizada desde los años sesenta a la fecha: “los temas ambientales han surgido especialmente como reacciones ante la desaparición de especies o ecosistemas, por entender la necesidad de asegurarse recursos naturales que son indispensables para los procesos productivos, o cuando ponen en riesgo la salud humana o la sobrevivencia de la especie”.¹⁴ Este enfoque también sería

¹³ Gustavo Duch (coord.), “Proporcionar alimentos”, *Soberanía Alimentaria. Biodiversidad y Culturas*, p. 4.

¹⁴ Eduardo Gudynas, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*, p. 48.

criticado por Arne Naess,¹⁵ al cual en su momento le llamó *ecología superficial*, porque no lograba ir a la raíz del problema. La nueva propuesta estaba enfocada a trascenderlo con una perspectiva ecocéntrica o biocéntrica, a la que llamó *ecología profunda*, en la que se destaca, por un lado, el valor intrínseco tanto de la vida humana como la no-humana con toda su biodiversidad, y por otro lado, el nulo derecho de la humanidad a dominar y depredar esa biodiversidad, excepto para las necesidades vitales, igual que lo hace el mundo animal (no humano).

Otro aspecto destacado por Naess: “el florecimiento de la vida y cultura humanas es compatible con un descenso sustancial de la población humana. El florecimiento de la vida no humana necesita esta disminución”,¹⁶ por todo lo anterior, refiere la necesidad de un cambio en las políticas públicas, con el fin de modificar las estructuras tecnológicas, económicas e ideológicas que la sostienen. Dentro de lo ideológico hace mención a un cambio de paradigma: en lugar de buscar estándares materiales de vida más elevados, se busca el reconocimiento a la calidad de las vivencias; por último, cierra con la invitación a aquellos que compartan su postura, a tomar un papel activo que repercuta en acciones directas e indirectas favorecedoras del cambio.

Un inicio importante es el reconocimiento a la naturaleza como sujeto de derechos, por sus valores intrínsecos, independientemente del servicio que pueda o no prestar a la humanidad:

¹⁵ Cfr. Arne Naess, “The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary”, *Inquiry*.

¹⁶ Elisa Iglesias, “La obra de Arne Naess, rica en elementos para la transformación cultural”, *El Ecologista*. Disponible en <https://www.ecologistasenaccion.org/?p=20342>.

al reconocer que los seres vivos y su soporte ambiental tienen valores propios más allá de la posible utilidad para los seres humanos, la naturaleza se vuelve sujeto. Las implicaciones de ese cambio son muy amplias, y van desde el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho en los marcos legales, a la generación de nuevas obligaciones hacia ella (o por lo menos, nuevas fundamentaciones para los deberes con el entorno).¹⁷

Es en Ecuador, donde por primera vez, formalmente desde su constitución política, se le otorga reconocimiento a la naturaleza como sujeto de derechos. Gudynas también menciona el caso boliviano: “la nueva Constitución no sólo no reconoce los derechos de la naturaleza, sino que en cierta medida es un paso hacia atrás, en tanto postula que uno de los mandatos del Estado es la industrialización de los recursos naturales”.¹⁸ Cabe hacer mención que ambas realidades son semejantes; sin embargo, en Ecuador se da en paralelo al reconocimiento de los derechos de la naturaleza, pues se incluyen derechos del buen vivir,¹⁹ al respecto el economista y ambientalista ecuatoriano, Alberto Acosta, menciona:

Esa discusión compleja, difícil, a ratos contradictoria, se refleja en las tensiones de la propia constitución. Hay elementos donde se profundiza el régimen del desarrollo y hay otros elementos donde se plantea el régimen del *buen vivir* [...] lo cual, de todas maneras, no es muy preocupante porque para construir el *buen vivir* vamos a tener que

¹⁷ Eduardo Gudynas, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*, p. 51.

¹⁸ *Ibidem*, p. 53.

¹⁹ Visión indígena andina, también llamada *sumak kawsay* en Ecuador o *sumak kamaña* en Bolivia, donde se recupera, entre varios aspectos, formas armónicas y recíprocas de relacionarse con la naturaleza.

salir arrastrando muchas de las taras del desarrollo y del progreso tradicional.²⁰

Desde luego ningún cambio es inmediato, cada uno tiene sus procesos, lo cierto es que ni Ecuador, ni Bolivia viven la total defensa de los derechos de la naturaleza; sin embargo, su camino ha iniciado, a la vanguardia de cualquier otro país del mundo.

El tema de soberanía alimentaria ensambla perfectamente en estos rubros, tanto en los derechos de la naturaleza como en el *buen vivir* andino. En la *Constitución Ecuatoriana*, en su título II Derechos, capítulo segundo (Derechos del Buen Vivir), establece en su artículo 13:

Las personas y colectividades tienen derecho al acceso seguro y permanente a alimentos sanos, suficientes y nutritivos; preferentemente producidos a nivel local y en correspondencia con sus diversas identidades y tradiciones culturales. El Estado ecuatoriano promoverá la soberanía alimentaria.²¹

El trabajo no termina con su inclusión en una constitución; sin embargo, sí es un precedente importante que requirió mucha gestión en conjunto de la sociedad civil, comunidad indígena y académica para ese logro. De igual forma lo requerirá para pasar de las letras al acto.

²⁰ Alberto Acosta en Blanca Fernández, Liliana Pardo y Katherine Salamanca, “El buen vivir en Ecuador: ¿marketing político o proyecto en disputa? Un diálogo con Alberto Acosta”, *Íconos*, p. 102.

²¹ *Idem*.

SWARAJ O AUTOGOBIERNO GANDHIANO, PRECEDENTE DE LA SOBERANÍA ALIMENTARIA

La propuesta gandhiana siempre apela a la propia responsabilidad en la gestión y sostenimiento de los problemas, igualmente de sus soluciones. La cultura y las políticas tienen un peso considerable; sin embargo, todo es transformable cuando se despierta la conciencia, y literalmente ese proceso de despertar político y social es semejante al despertar fisiológico de la etapa del sueño:

Cuando un hombre se despierta, estira los miembros y está inquieto. Se necesita un poco de tiempo antes para que esté completamente despierto. Del mismo modo, si bien la partición ha causado un despertar, el estado de sopor no desapareció todavía. Despertándonos, no permaneceremos en un estado de estupor, sino que, con base en nuestras capacidades, antes o después, recuperaremos completamente nuestros sentidos. Así nos libramos de la actual agitación que no le gusta a nadie.²²

Estas palabras representan una semejanza con la transición observada en los movimientos sociales. Muchas situaciones de injusticia terminan aceptándose como normales, la población se acostumbra a ellas, hasta que aumentan su intensidad y empiezan a surgir descontentos que poco a poco se van sumando hasta llegar a su manifestación pública: “La agitación es, en realidad, descontento. Sólo ahora esto último se ha descrito como agitación”.²³

Diferentes movilizaciones van surgiendo a lo largo de la historia, entre más “civilización” se experimenta, la situación del campo —su siembra y su cosecha— no resultan importantes;

²² Mahatma Gandhi, *Hind Swaraj*, p. 34.

²³ *Idem*.

las economías locales son irrelevantes, y el dinero es el monopolio del intercambio; sin embargo, a contracorriente de esta tendencia, Sudamérica va mostrando cada vez más avances:

los indígenas de los andes americanos han experimentado otras economías, revalorizando tradiciones de organización social y productiva como las que dieron origen del “buen vivir” (*Sumak Kawsay* en Quechua, *Suma Qamaña* en Aymara), que se practica en las comunidades indígenas del continente. En otra dimensión, se han desarrollado experiencias de resistencia desde la tierra y la producción campesina como la del Movimiento sin Tierra en Brasil. En el ámbito urbano, colectivos argentinos, brasileños y uruguayos han proporcionado ricos aprendizajes al dar otro tratamiento al dinero, despojarlo de su forma fetichista mercantil y asumirlo como moneda social. A este tipo de expresiones las he denominado “economías en resistencia” y su naturaleza está generalmente vinculada a la perspectiva y a los métodos de la no violencia, desentrañando claves para la reconstitución de lo común.²⁴

No obstante, por el crecimiento que han experimentado estas economías insurgentes, la academia ha prestado poca atención a su estudio y a su apoyo; la influencia gandhiana ha marcado las bases éticas de estos movimientos hacia un bien comunitario, que coincide con los aspectos de justicia con la colectividad y la naturaleza de los movimientos andinos, particularmente en relación con el *Sumak Kawsay*:

no sólo como un nuevo paradigma que revaloriza la cosmovisión desde lo agrario, sino que incluso es compendio de tres nuevos paradigmas que sustentan la reproducción de la vida y que para [...] Breilh [...] serían: una economía sustentable, una política

²⁴ Óscar Useche, “La resistencia social india y el bien de todos. Aportes de Gandhi para una economía noviolenta”, *Polis*, p. 3.

solidaria, y un ambiente solidario [...] como base para una cultura libertaria.²⁵

La propuesta de Breilh desde la academia y la cosmovisión indígena del *Sumak Kawsay* está vinculada con la visión gandhiana, por una parte —en relación con la sustentabilidad— la acción directa en la creación de tierras fértiles que posibiliten la nutrición de los pueblos; modos dignos de vivir y trabajar; alternativas de recreación de la identidad y la cultura; organización colectiva y solidaria, así como en la búsqueda de una relación armoniosa con la naturaleza. Por otra parte y en relación con la política solidaria, incluye distribución equitativa de la tierra; soberanía alimentaria y del agua; así como la integridad en oposición a la sectorialidad.²⁶

Sin embargo, la realidad de los pueblos ha sido el sometimiento, el saqueo de sus tierras y la esclavitud de muchas formas, no necesariamente explícita como en la época colonial; la búsqueda de la soberanía alimentaria es una respuesta a esa historia de abusos. La movilización de pueblos y ciudadanía es una alternativa para lograr avances sociales, necesariamente requiere una transformación de raíz en la autopercepción de las personas, así como en sus comportamientos. El *Swaraj* que Gandhi defendió hace referencia a la autonomía, la autodeterminación y el autogobierno de las personas en la creación de sus propios medios de subsistencia:

Que cada uno cumpla con su deber. Si yo cumplo mi deber, o sea, me sirvo a mí mismo, estaré en grado de servir a los otros. 1. El verdadero autogobierno es dominio de sí o autocontrol. 2. El camino para alcanzarlo es la resistencia pasiva, o sea, la fuerza del alma o la

²⁵ Cfr. Adolfo Maldonado, *Un indicador para el Sumak Kawsay*, pp. 33-39.

²⁶ Cfr. *Ibidem*, p. 81.

fuerza del amor. 3. Para ejercitar esta fuerza es necesario el *Swadeshi* en cualquier sentido.²⁷

Es importante destacar que en momentos resulta difícil identificar las fronteras entre el *Swaraj* (autonomía) y el *Swadeshi* (autosustentabilidad) gandhiano, el cual es “la fuerza interior que nos impele a restringir nuestra economía, a utilizar únicamente elementos de nuestro entorno inmediato y a adecuarnos a él, eliminando todo lo que se sale de sus límites. Un practicante del *swadeshi* lo aprende prescindiendo de numerosas cosas consideradas en la actualidad como necesarias”.²⁸

Gandhi defendió la autosustentabilidad, invitado a sembrar todo alimento que se llevará a la boca, la misma cosecha de la sal, así como el tejido de la propia vestimenta; acciones que conformaron parte de una ética que fomentaría la autonomía individual y, a largo plazo, la de la India. Asimismo, parte de su propuesta incluyó la eliminación las castas, cualquier tipo de dominación y abusos en las diferentes relaciones o vínculos de poder, le apostó a “la construcción permanente de la dignidad de todas y todos, reemplazando la competencia por la colaboración y la solidaridad, y empoderando a los más frágiles a partir de evidenciar y descubrir sus fortalezas”,²⁹ desde la práctica del *Swaraj* y el *Swadeshi*.

Dentro de la ética gandhiana ha sido clave el principio básico del *Ahimsa*, entendido como la ausencia de daño o intención de daño (*Ahimsa*); así como el principio del amor en su expresión desde la fuerza espiritual (*Satyagraha*), necesario

²⁷ Mahatma Gandhi, *op. cit.*, p. 102.

²⁸ Carlos Martínez, *De nuevo la vida. El poder de la Noviolencia y las transformaciones culturales*, p. 207.

²⁹ *Ibidem*, p. 205.

para la práctica del *Ahimsa*. En sinergia también resulta vital considerar a la verdad, construida desde una perspectiva plural:

Lo que hace seductora una propuesta no son sus mayores niveles de verdad objetiva y racional, sino su capacidad de recoger un deseo colectivo. Y en ello se encuentra la fuente de su legitimidad: la verdad que propone Gandhi es un proceso colectivo, es decir, la entiende como el resultado de un acuerdo que responde a condiciones particulares e históricas y que, por lo tanto, está en construcción de manera permanente.³⁰

El movimiento gandhiano marca un precedente que cambia el paradigma de la violencia como única forma de lograr cambios sociales:

así como la irrupción de nuevas miradas e intentos que hicieran posible generar alternativas económicas sustentables y coherentes con su filosofía de transformación [...] el gandhismo fue pionero en explorar estos mundos nuevos y sus aprendizajes cobran mucha actualidad para las resistencias contemporáneas.³¹

Se recupera en particular esa propuesta para los fundamentos éticos de la soberanía alimentaria, donde la justicia, la inclusión, el respeto a la dignidad, el autogobierno, la autonomía, la independencia y la autosustentabilidad son fomentadas.

En México, es necesario, también, mucho trabajo de gestión social para impactar en las políticas públicas, sobre todo en el tema de soberanía alimentaria, desde lo individual hasta lo comunitario:

La soberanía alimentaria es ante todo un asunto de autodeterminación, lleva consigo múltiples implicaciones de orden económico,

³⁰ *Ibidem*, p. 189.

³¹ Óscar Useche, *op. cit.*, p. 3.

jurídico, político, cultural y educativo. Avanzar en el incremento de la autonomía para la autosuficiencia alimentaria requiere de educación en la producción, distribución, resguardo y consumo de alimentos a nivel personal, grupal, comunitario, regional y local para alcanzar la elaboración de políticas con estos propósitos.³²

Asimismo, también se resaltan algunas de las etapas en donde la población mexicana ha enfrentado diversas crisis alimentarias considerando desde 1925; sin embargo, quedan invisibilizadas las etapas anteriores que la población campesina ha vivido en los momentos de las crisis políticas del movimiento independiente poscolonización, donde deja de ser dueña de su tierra (1810) y pre y posrevolucionario (1910).³³ A la fecha se siguen enfrentando diversas crisis que empujan a la población indígena y campesina al hambre, a la miseria, y con ellas a la enfermedad y a la muerte.

El *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)*, que entró en vigor en 1976, adoptado y abierto a la firma 10 años antes por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece en su artículo 1:

todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio de beneficio recíproco, así como del derecho internacional. En ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia.³⁴

³² Silvia Padilla *et al.* “Soberanía alimentaria. El binomio educación y salud”, en Silvia Padilla (coord.), *La crisis alimentaria y la salud en México*, p. 31.

³³ *Idem.*

³⁴ ONU. Asamblea General, *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 16 de diciembre de 1966. Disponible en <https://www.humanium.org/es/pacto-internacional-de-derechos-economicos-sociales-y-culturales-4/>.

Muchos ejemplos, lamentablemente, existen en el ámbito internacional, no sólo en México, en donde los pueblos son privados de comida y agua porque sus tierras les fueron usurpadas, e incluso cuando se envía ayuda de otros países, ésta no llega a los destinatarios. Un caso es el que señala Jorge Calderón, quien hace referencia al problema de carencia de tierras en la sierra Tarahumara:

ante los testimonios difundidos al inicio de 2012 por diversos medios de comunicación sobre la extrema pobreza y desesperación que viven los indígenas tarauumaras, el gobernador de Chihuahua [...] ha realizado varios eventos de enero y febrero de este año [2012], con el fin de “recolectar alimentos” para que sean enviados a la sierra Taraumara prácticamente a manera de limosna, cuando en realidad este tipo de cosas no resuelve nada. Es imperativo establecer programas de emergencia para la sierra Tarahumara y destinar una partida presupuestal extra, para garantizar la autosuficiencia alimentaria de los indígenas, en donde se emplee estrategia para la recuperación de las tierras que han dejado de sembrar, entre otras acciones.³⁵

Las medidas proteccionistas no resuelven la problemática real, incluyendo la partida presupuestal extra; sin embargo, es un acto de justicia la recuperación de las tierras de las campesinas y los campesinos, así como la creación de las condiciones políticas para su siembra y la venta de las cosechas en condiciones equitativas que les permita un nivel de vida digno, en donde sean recuperados, reconocidos y apoyados los saberes y procesos ancestrales y autóctonos, no únicamente los técnicos o científicos.

En el mismo *PIDESC*, en su artículo 11 considera:

³⁵ Jorge Calderón, *Desarrollo rural y crisis alimentaria en México*, p. 67.

Los Estados Partes en el presente *Pacto*, reconociendo el derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre, adoptarán, individualmente y mediante la cooperación internacional, las medidas, incluidos los programas concretos que se necesitan para:

A. Mejorar los métodos de producción, conservación y distribución de alimentos mediante la plena utilización de los conocimientos técnicos y científicos, la divulgación de principios sobre nutrición el perfeccionamiento o la reforma de los regímenes agrarios, de modo que se logren la explotación y la utilización más eficaces de las riquezas naturales;

B. Asegurar una distribución equitativa de los alimentos mundiales en relación con las necesidades, teniendo en cuenta los problemas que se plantean tanto a los países que importan productos alimenticios como a los que exportan.³⁶

Se puede observar sólo una intención de “ayuda” provisional y no una alternativa de raíz a la problemática, se aprecia también el enfoque antropocéntrico de sometimiento a la naturaleza: de tal “modo que se logren la explotación y la utilización más eficaces de las riquezas naturales”, además del nulo reconocimiento de los saberes autóctonos. Por ello, la soberanía alimentaria es requerida como una propuesta ética integral en búsqueda de la devolución de las tierras, la protección de las semillas autóctonas, el reconocimiento de los saberes, la cultura y la dignidad del campesinado de todo el mundo, fomentado su soberanía para no depender de la “buena” voluntad de los gobiernos, tanto nacionales como internacionales, que lejos

³⁶ ONU. *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, *op. cit.*

de proporcionar una ayuda real, han empobrecimiento y desnutrido a las comunidades:

ya antes la economía extractiva colonial había llevado la desnutrición a pueblos hasta entonces relativamente bien nutridos. En los años setenta del siglo XX comienza un nuevo ciclo de reconversión de la agricultura bajo la hegemonía del neoliberalismo, cuyos efectos en la economía campesina convirtió en crónica la desnutrición de los países empobrecidos [...] 'el número total de personas subnutridas en el mundo alcanzó los 1.023 millones. El 98% de éstas se encuentran en los países en desarrollo'. El problema del hambre no se puede endilgar a una falta de producción de alimentos; en el 2007 según la FAO, se registró una cosecha récord de granos y una cantidad de comida que superaba 1.5 veces la cantidad demandada.³⁷

Se coincide que la falta de producción de alimento no es el problema, más bien, es una estrategia para tener sometida a la población campesina e indígena, lo que facilita la usurpación de sus tierras y la apropiación de sus semillas y saberes. Mientras esto siga sucediendo es imposible lograr la autonomía y el autogobierno gandhiano. La soberanía alimentaria es el corazón del *Swaraj* y el *Swadeshi*.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN SOBERANÍA ALIMENTARIA

La soberanía alimentaria es un problema de atención prioritaria, no sólo para los llamados países del sur, dado que se propone, entre otros aspectos: la producción de alimentos en forma ecológica y sostenible, la defensa de los intereses de las

³⁷ José González (direc.). *Soberanía alimentaria: lecciones desde la experiencia en Latinoamérica*, pp. 163-175.

futuras generaciones y la protección de la biosfera en general; por lo tanto, los países del norte también ven en ello beneficio, en virtud que una de las causas de enfermedades degenerativas en el ámbito mundial está en los perfiles de alimentación de occidente: alto índice de alimentos procesados; consumo de frutas y vegetales sembrados con agrotóxicos,³⁸ además del abuso en la ingesta de productos cárnicos³⁹ de granjas industriales, saturados de antibióticos, alimentados con comida sintética y en condiciones de barbarie propios de un centro de concentración, en donde la ética del *homo sapiens* se muestra inexistente.

Crear conciencia de estas problemáticas y sus múltiples vínculos con delitos de tipo económico, político, social y cultural, es una tarea que las universidades están llamadas a afrontar. La ciencia ha mostrado su apoyo para ser el brazo derecho de las transnacionales para configurar esta cadena de injusticias. En materia de salud, Concepción Cruz hace referencia a otras implicaciones éticas de la tecnociencia:

En relación con el derecho y la utilización ética de la tecnociencia en el ámbito de la alimentación, llámese biotecnología, biología sintética o nanotecnología, debe ser radicalmente rechazada mientras esté en manos y favorezca la convergencia de las corporaciones privadas y, además, entren en la maquinaria financiera (bolsa) afectando a los precios de los alimentos y productos de primera necesidad. Porque provoca hambre y miseria en el ámbito mundial por la competencia desleal a pequeños campesinos y productores alimentarios sometidos a las leyes comerciales internacionales. Solamente una ciencia al

³⁸ Cfr. Rachel Nugent y Axel Drescher, “La agricultura, el medio ambiente y la salud: hacia el logro de soluciones sostenibles”, en Corinna Hawkes y Marie Ruel (eds.). *Hacia una comprensión de los vínculos entre la agricultura y la salud*.

³⁹ María Catelo, “Ganadería y salud”, en Corinna Hawkes y Marie Ruel (eds.). *Hacia una comprensión de los vínculos entre la agricultura y la salud*.

servicio e insertada en los pueblos y comunidades y respetuosa con la naturaleza deben (*sic*) conformar el ordenamiento jurídico nacional e internacional.⁴⁰

La postura de Cruz, en la parte final de la cita antecedente, resulta muy extremista porque deja fuera a toda la población urbana, no se pretende desconocer los derechos de otras poblaciones, se trata de buscar la soberanía de la población mundial.

En el Foro Mundial por la Soberanía Alimentaria 2007, en la recopilación de sus acuerdos a través de la *Declaración de Nyéléni*, se hace también referencia a otros derechos importantes, aristas que se agregan a los aspectos ya mencionados por Cruz, los cuales pueden representar alternativas para que la ciencia también se integre en la investigación y en el desarrollo de estrategias para el logro de la soberanía.

Es importante que las universidades se sumen a estos esfuerzos y dejen de verse escindidas de las problemáticas sociales, es necesario un cambio de paradigma, donde a partir de la docencia y la investigación se haga un trabajo colegiado y corresponsable con la comunidad: De Sousa precisa lo siguiente:

la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación de conocimiento [...] la distinción entre este conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad.⁴¹

⁴⁰ Concepción Cruz, "Consumo alimentario: causas y consecuencias para la salud", *Boletín Matxingune Taldea*, p. 14. Disponible en http://www.matxingunea.org/media/pdf/concepcion_cruz_consumo_alimentario_causas_y_consecuencias_para_la_salud.pdf.

⁴¹ Boaventura de Sousa, *Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, p. 43.

Dadas las diversas crisis que las sociedades están experimentado, se ha impactado en la estabilidad de la universidad, su *status quo* se ha visto amenazado, necesita despertar hacia la realidad de la cual también forma parte, y paralelamente es corresponsable, esté consciente o no. De Sousa habla que tales circunstancias han marcado la transición hacia un modelo más inclusivo de conocimiento, es el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario:

es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le pueda dar [...] la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento [...] en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada.⁴²

Es importante reconocer los pequeños avistamientos de este conocimiento pluriuniversitario; sin embargo, es poco asumido en las universidades, aún no se logra soltar el monopolio ficticio de conocimiento, y es más probable desperdiciar los foros y publicaciones para justificar por qué no es posible aceptar lo “no-científico”, y se desprestigian y ridiculizan los esfuerzos incipientes de integrar el conocimiento transdisciplinario.

La promoción de una educación universitaria con conciencia social ha sido un tema que busca alertar sobre los riesgos de guiar a la educación únicamente por el camino de la productividad, las finanzas y el *marketing*. Se privilegian aspectos económicos que finalmente desconocen las necesidades humanas básicas y de la naturaleza; por el contrario, sobresalen

⁴² *Ibidem*, p. 44.

precisamente porque el éxito económico está basado en el saqueo de los bienes de ésta y del esfuerzo y la dignidad de la gente.

La educación está descartando la reflexión y la crítica, aleja a la población estudiantil de la conciencia de los impactos de su actuación, no sólo en su contexto inmediato, sino también en países y comunidades lejanas:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos.⁴³

En especial, lo que respecta a la soberanía alimentaria, mientras la hambruna y la desnutrición no sea un tema que afecte a la propia comunidad universitaria, difícilmente éstas pueden ser motivo de discusión académica, o si se aborda, se hace de manera superficial, con un distanciamiento alto, tanto con los *otros* pobres como con la naturaleza.

Existen universidades que realizan acciones más de allá del cuestionamiento teórico reflexivo, es el caso de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA), desde la cátedra libre de soberanía alimentaria (Calisa):

⁴³ Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, p. 20.

Tratamos de ser coherentes con el compromiso social de una universidad pública centenaria, con los objetivos que nos propusimos como Calisa y con nuestra propia conciencia. Por eso las actividades de extensión, comunicación, investigación y docencia desarrolladas enfatizaron en la construcción de la soberanía alimentaria, a nivel internacional, nacional y local; la FAUBA, “nuestro lugar” en la Casa Común —el maltratado planeta Tierra— estuvo siempre en nuestras aspiraciones.⁴⁴

Calisa sostiene como uno de sus ejes la permanente *acción-reflexión*, cuyas acciones están vinculadas con la creación de la Feria del Productor al Consumidor y al Proyecto Piloto de Sistema Participativo de Garantía de Producción Agroecológica, entre otros:

Consideramos que la articulación de la comunidad universitaria con los actores sociales “de la ciudad” y “del campo” es fundamental para dar sustentabilidad y coherencia a un proceso que procura universalizar derechos. Los alimentos son un tema de todos y constituyen un “puente” entre los habitantes urbanos, los productores y los trabajadores rurales que luchan por la vida. La acción y la reflexión fueron juntas y lo aprendido lo compartimos a través de encuentros, jornadas y foros en todo el país.⁴⁵

Se coincide con la afirmación de Carballo: *Los alimentos son un tema de todos*. Atraviesan a la mayoría las disciplinas universitarias, como lo son el derecho, la ética, la biología, la veterinaria y zootecnia, la química, la administración o la informática. Basta identificar cuántas profesiones están involucradas en la

⁴⁴ Carlos Carballo, *Soberanía alimentaria y desarrollo. Caminos y horizontes en Argentina*, p. 11.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 12.

industria cárnica, la lechera o de pastas, en donde múltiples abusos y violaciones se pueden observar: crueldad animal, transgénicos, agrotóxicos, entre otros aspectos. Las universidades forman robots o esclavos para la industria, porque están programados a no cuestionar, aunado con un sistema coercitivo, que castiga la no-obediencia.

El fomento de la reflexión ya es un paso dado en las carreras que privilegian la teoría, como lo es la Filosofía. Poder trascender ese paso, como lo realiza Calisa, sería lo ideal, mostrando así una universidad activa con la comunidad. Sin embargo, las humanidades, en general, están amenazadas por desaparecer de las universidades; los gobiernos y el sector empresarial cada vez más presionan para que ello suceda: “podemos afirmar que los contenidos de corte humanístico están sufriendo un franco declive, a pesar de que ya estaban en una posición relativamente débil”.⁴⁶

Han sido diversas organizaciones sociales no gubernamentales, entre ellas La Vía Campesina, quienes han alertado a las universidades sobre lo que acontece afuera del espacio áulico: “el crecimiento de la pobreza, la inseguridad alimentaria [...] la concentración de la tenencia de la tierra a nivel mundial; la expulsión de sus históricos ocupantes [...] el libre comercio y la especulación del capital financiero en el mercado de alimentos”.⁴⁷

A simple vista parece que los países pobres son las únicas víctimas de los problemas mencionados por Carballo; sin embargo, la misma industria alimentaria ha generado otros problemas que afectan directamente a los países ricos como la obesidad y las enfermedades degenerativas (desde la niñez

⁴⁶ Martha Nussbaum, *op. cit.*, p. 168.

⁴⁷ Carlos Carballo, *op. cit.*, p. 21.

hasta edades avanzadas, sin distinción de género), ello desencadena el crecimiento de la industria farmacéutica, a la cual le interesa el incremento de las enfermedades, así ambas industrias trabajan en sincronía, por tal razón profesionistas pensantes, reflexivos y críticos estorban; necesitan personas robotizadas con títulos o grados.

Por un lado, es importante reconocer la existencia de esfuerzos universitarios que han trascendido el aula a partir de un pensamiento crítico hasta llegar a la acción; sin embargo, es incipiente este esfuerzo:

Desde sus inicios, la universidad se ha caracterizado por ser agente detonador de cambios importantes en la sociedad y por ser formadora de profesionales con valores éticos y humanos. Está llamada a ejercer su rol social en la compleja trama que existe en torno a la soberanía alimentaria, desarrollando las diversas formas de coinvestigación basada en el conocimiento especializado y no especializado y la formación de redes horizontales para el aprendizaje y la acción autónoma.⁴⁸

Por otro lado, se encuentra el reconocimiento de los saberes autóctonos, los cuales van a la par con las gestiones de educación en soberanía alimentaria desde las universidades, en virtud de que se requiere del diálogo transdisciplinario que crea las condiciones para que ciencia y conocimientos ancestrales, comunitarios, tradicionales o autóctonos sean expresados y valorados:

Al promover sistemas sustentables, la universidad plantea necesariamente el reconocimiento de los modos tradicionales de conocimiento. Por lo tanto, la institución debe reconocer los saberes que son definidos como conocimientos y que no tienen la pretensión

⁴⁸ Miguel Ángel Escalona *et al.*, “El papel de la universidad pública en la soberanía alimentaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, p. 1222.

del paradigma científico moderno de ser universales y neutrales, sino que son conocimientos situados, en este caso, en las realidades y cosmovisiones de los pequeños productores rurales y sus dirigentes y organizaciones de base (Gutiérrez, 2011).⁴⁹

Desde la academia, es posible fomentar espacios de diálogo, necesarios para encarar las diferentes realidades locales y globales que la humanidad moderna ha creado y ha permitido; así el diálogo de saberes posibilita “la construcción de un futuro sustentable, [...] como un destino forjado por la productividad creativa de la resignificación del mundo que emerge de las diversas formas de significación cultural de la naturaleza, y del encuentro de sus diferencias”.⁵⁰

La educación en soberanía alimentaria requiere la unión de disciplinas, también dentro de la propia universidad, donde las humanidades y la técnica se unan, se requiere una visión reflexiva y crítica dirigida hacia el cuestionamiento de los sistemas alimentarios actuales; asimismo, la técnica aportará las estrategias que permitan fusionar los saberes ancestrales con los avances de la ciencia con impactos en el cuidado del entorno, la salud de todas las poblaciones, así como el respeto a sus preferencias alimenticias, de acuerdo con su cultura; asimismo:

Resulta primordial reconocer que, históricamente ha sido y es en las universidades donde se han generado profesionistas que han impulsado la mecanización y el uso indiscriminado de componentes químicos en el campo. Por lo tanto, ellas deben, desde la toma de conciencia y la reflexión crítica de estos procesos, pasar a ser protagonistas de una transformación social hacia formas del conocimiento

⁴⁹ *Idem.*

⁵⁰ Enrique Leff, *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*, p. 36.

y la educación sustentables en torno a las problemáticas alimentarias. Bajo una mirada sistémica, humanista y socioambiental, resulta ya inviable generar procesos educativos a espaldas de la relación esencial que el ser humano y todo ser vivo tiene con la tierra como proveedor de sustento en todos los ámbitos del vivir, pero de forma esencial con los alimentos.⁵¹

REFLEXIONES FINALES

La realidad social, ambiental, económica y política cataliza el enorme compromiso que las universidades deben encarar. Por una parte, es necesario, en relación con la soberanía alimentaria, la inclusión de temas que sensibilicen a la población estudiantil en la necesidad y la complejidad de esa propuesta. Ello implicará priorizar temas como derechos: de los pueblos, de la naturaleza, a la alimentación y la misma interculturalidad.

Se necesita, adicionalmente, la incorporación de metodologías transdisciplinarias para permitir el diálogo de saberes que reconozca en igual jerarquía tanto a los saberes autóctonos como a los científicos. A través de estos esfuerzos, es posible crear condiciones para facilitar el autogobierno de los pueblos, garantizado a través de las políticas públicas —no desde las leyes, las cuales ya existen— y de la participación ciudadana, de la comunidad y de la academia. Se necesita la defensa de las tierras, del agua, de las semillas originarias, de métodos agroecológicos *versus* uso de agrotóxicos, el respeto a las diferentes culturas, sin la dependencia del gobierno interno o del exterior. Precisa de la aplicación de las políticas públicas sin la coparticipación de las grandes corporaciones gestoras de los crímenes de lesa humanidad que hasta la fecha continúan exterminando

⁵¹ Miguel Ángel Escalona *et al.*, *op. cit.* p. 1224.

comunidades indígenas, con el fin de despojarlas de las pocas tierras sanas del planeta, que finalmente terminan depredándolas, contaminándolas y reduciéndolas a mercancía, por lo general a través de procesos tóxicos para todos: para quienes participan en su siembra, cosecha, transformación, consumo y desechos.

Para poder lograr una población estudiantil ética-crítica, comprometida con las problemáticas de su entorno, es necesario en paralelo, formar personal docente sensible a estas necesidades y que reconozca la metodología transdisciplinaria como una herramienta posibilitadora del diálogo como estrategia didáctica y política para lograr la autonomía alimentaria de los pueblos, la recuperación de sus tierras, el fomento de la generación del propio alimento culturalmente afín, el respeto a sus procesos ancestrales agroecológicos, la eliminación de imposiciones occidentales de transgénicos así como el uso de agrotóxicos, acciones que finalmente impactarán en beneficios globales para toda su comunidad de vida.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Calderón, Jorge, *Desarrollo rural y crisis alimentaria en México*, Ciudad de México, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, 2012.
- Carballo, Carlos, *Soberanía alimentaria y desarrollo. Caminos y horizontes en Argentina*, Buenos Aires, Mónadanomada ediciones/Calisa-Nutrición/Calisa-FAUBA, 2018.
- Carrasco, Haideé y Sergio Tejada, *Soberanía alimentaria. La libertad de elegir para asegurar nuestra alimentación*, Lima, Intermediate Technology Development Group (ITDG), 2008.
- Catelo, María, “Ganadería y salud”, en Corinna Hawkes y Marie Ruel (eds.), *Hacia una comprensión de los vínculos entre la agricultura y la salud*, Washington, D.C., Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias, serie 2020 Vision For Food, Agriculture, and the Environment, 2006, pp. 19-20.
- Edelman, Marc, “Soberanía alimentaria: Genealogías olvidadas y futuros desafíos”, en AA. VV., *Soberanía alimentaria: un diálogo crítico*, País Vasco, Universidad del País Vasco/Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, 2014. pp. 65-82.
- Foro Internacional por la Soberanía Alimentaria, “Declaración de Nyéléni 2007”, en Haideé Carrasco y Sergio Tejada, *Soberanía alimentaria. La libertad de elegir para asegurar nuestra alimentación*, Lima, Intermediate Technology Development Group (ITDG), 2008, pp. 75-78.
- Gandhi, Mahatma, *Hind Swaraj*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2014.
- González, José (dir.) *Soberanía alimentaria: Lecciones desde la experiencia en Latinoamérica*, Valencia, Tirant Humanidades, 2013.
- Herrera, Joaquín, “Hacia una visión compleja de los derechos humanos”, en Joaquín Herrera (ed.), *El vuelo de Anteo. Derechos*

- humanos y crítica de la razón liberal, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, pp. 19-78.
- Herrera, Joaquín, *De habitaciones propias y otros espacios negados. Una teoría crítica de las opresiones patriarcales*, Bilbao, Universidad de Deusto, Instituto de Derechos Humanos, 2005, pp. 158-159.
- Leff, Enrique *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*, México, Siglo XXI Editores, 2006.
- Martínez, Carlos, *De nuevo la vida. El poder de la Noviolencia y las transformaciones culturales*, Bogotá, Trillas, 2015.
- Nugent, Rachel y Axel Drescher, “La agricultura, el medio ambiente y la salud: hacia el logro de soluciones sostenibles”, en Corinna Hawkes y Marie Ruel (eds.), *Hacia una comprensión de los vínculos entre la agricultura y la salud*, Washington, D.C., Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias, serie 2020 Vision For Food, Agriculture, and the Environment, 2006, pp. 29-30.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires, Kats Editores, 2010.
- Padilla, Silvia et al. “Soberanía alimentaria. El binomio educación y salud” en *La crisis alimentaria y la salud en México*, Silvia Padilla (coord.), Toluca, UAEM/Castellanos Editores, 2015, pp. 25-44.
- Sousa, Boaventura de, *Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, Cides-UMSA, 2007.

Hemerografía

- Duch, Gustavo (coord.), “Proporcionar alimentos”, *Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, Barcelona, núm. 8, 2012, pp. 4-5.
- Escalona, Miguel Ángel et al., “El papel de la universidad pública en la soberanía alimentaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, (67), pp. 1215-1231.
- Fernández, Blanca, Liliana Pardo y Katherine Salamanca, “El buen vivir en Ecuador: ¿marketing político o proyecto en disputa? Un

- diálogo con Alberto Acosta”, *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 48, 2014, pp. 101-117.
- Gudynas, Eduardo, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*, Bogotá, núm. 13, 2010, pp. 45-71.
- Naess, Arne, “The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary”, *Inquiry*, vol. 16, núm. 1-4, 1973, pp. 95-100.
- Useche, Óscar, “La resistencia social india y el bien de todos. Aportes de Gandhi para una economía no violenta”, Santiago, Chile, *Polis*, revista latinoamericana, vol. 15, núm. 43, 2016, pp. 1-14.

Mesografía

- Amnistía Internacional, *Ataques letales pero prevenibles. Asesinatos y desapariciones forzadas de quienes defienden los derechos humanos*, London, Amnesty International Ltd, 2017, p. 4. Disponible en <https://www.amnesty.org/download/Documents/ACT3072702017SPANISH.PDF>, consultado el 16 de julio de 2018.
- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador, *Constitución de la República de Ecuador*, Quito, 2008. Disponible en https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf, consultado el 17 de octubre de 2018.
- Cruz, Concepción “Consumo alimentario: causas y consecuencias para la salud”, *Boletín Matxingune Taldea*, Euskal, 2012, p. 14. Disponible en http://www.matxingunea.org/media/pdf/concepcion_cruz_consumo_alimentario_causas_y_consecuencias_para_la_salud.pdf, consultado el 30 de mayo de 2018.
- FAO. Cumbre Mundial sobre Alimentación, 13-17 de noviembre de 1996, Roma. Disponible en <http://www.fao.org/docrep/X2051s/X2051s00.htm>, consultado el 16 de octubre de 2018.
- Iglesias, Elisa “La obra de Arne Naess, rica en elementos para la transformación cultural”, *El Ecologista*, núm. 61, 2009. Disponible en <https://www.ecologistasenaccion.org/?p=20342>, consultado el 12 de marzo de 2018.

La Vía Campesina, Movimiento Campesino Internacional, “Seguridad o soberanía alimentaria”, octubre 2017. Disponible en <https://viacampesina.org/es/seguridad-soberania-alimentaria/>, consultado el 11 de agosto de 2018.

ONU. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, 1993. Disponible en https://ecitydoc.com/download/declaracion-y-programa-de-accion-de-viena_pdf, consultado el 9 de septiembre de 2018.

_____, Asamblea general, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 16 de diciembre de 1966. Disponible en <https://www.humanium.org/es/pacto-internacional-de-derechos-economicos-sociales-y-culturales-4/>, consultado el 27 de octubre de 2018.

Programa CE-FAO, “La seguridad alimentaria: información para la toma de decisiones”, FAO, 2011. Disponible en <http://www.fao.org/docrep/014/al936s/al936soo.pdf>, consultado el 11 de octubre de 2018.

Xantomila, Gabriela, “El 2017, el año con más recomendaciones por violaciones a derechos: CNDH”, *El Sol de México*, Ciudad de México, 24 de enero de 2018. Disponible en <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/el-2017-el-ano-con-mas-recomendaciones-por-violaciones-a-derechos-cndh-748573.html>, consultado el 9 de agosto de 2018.

V. Derecho a la educación: necesidad de una formación que respete la vida

Fabiola García López

INTRODUCCIÓN

La educación es un tema importante y del cual se participa de una forma u otra, posee una trascendencia esencial en tanto formadora de individuos que, posteriormente, serán partícipes de la sociedad y que definirán con sus actos su acontecer histórico.

Las sociedades actuales crean sus lazos de comunicación y vida diaria en torno a las redes sociales, el consumismo y las diferencias notables de una región a otra, éstas son características que dicen mucho de la educación que se recibe.

Sin saberlo, las personas conforman un colectivo de inconciencia, ya que no pueden ver ni darse cuenta de la forma en que viven, por qué eligen lo que eligen y cómo es que su vida más que crear beneficios, perjudica al planeta.

Por tal motivo, es que se considera vital el papel que juega la educación dentro de la formación de las personas, de qué manera influye en su actuar y estar en el mundo.

La formación a la que se aspira es del tipo humanista, y que retoma la instrucción filosófica como desveladora de las grandes capacidades que posee el ser humano y que le permitirían generar formas de vida o relación mucho más amables con su propia especie y todas las demás formas de vida que existen en el planeta.

La educación debe promover la transformación de personas en humanos. Todas estas cualidades en una persona generan beneficios, tanto en lo individual como en lo social; un individuo no podría bajo ninguna circunstancia, a menos que se ponga en riesgo algo mayor, actuar en beneficio propio con conocimiento de daño a terceros.

Esta reflexión se divide en tres apartados:

Derecho a la educación; formación filosófica y humanística y biocentrismo, respeto y consideración de la naturaleza como fuente de vida. En el primer apartado se analizará la forma en que se sitúa la educación de manera teórica en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*; en el segundo se expondrá la importancia de la instrucción filosófica y humanista dentro de la educación y en el tercero se hará referencia a la *Constitución de Ecuador* de 2008 con respecto a la visión del biocentrismo y, finalmente, se hace una reflexión que manifiesta el derecho a la educación como una necesidad para el respeto de la vida.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* se proclamó el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, en común acuerdo con representantes de diversas regiones del mundo.

Los derechos humanos surgieron como una necesidad urgente frente a los hechos lamentables y trágicos que produjo la Segunda Guerra Mundial. Estos casos horrorizaron tanto a la humanidad que fue necesaria la creación de los ya mencionados para evitar en un futuro situaciones similares.

Aunque ellos son un tema que la mayoría ha escuchado, aún existe desconocimiento al respecto, las personas no saben en qué consisten ni de qué manera están involucrados en su forma de vida. Esto debido a que los derechos humanos han sido utilizados de manera ventajosa y engañosa, en beneficio de unos cuantos aprovechando la ignorancia de la sociedad.

El contexto ya no es bélico, en apariencia, pero las faltas cometidas contra la humanidad y en perjuicio de aquello que posee vida son más frecuentes y requieren de medidas que protejan y salvaguarden la integridad de todas las formas de vida.

Por esta razón, resulta importante el derecho a la educación, porque la sociedad debe estar informada, debe conocer cuáles son sus derechos, cuál es la manera en que se debe llevar una vida digna y de respeto.

Además de que los derechos humanos ya no sólo implican al ser humano, debe existir una apertura de conciencia para valorar y reconocer el medio en el que se existe, es decir, la realidad no es aislada y exclusiva de los seres humanos, implica también ecosistemas sin los cuales no es posible la vida, por lo menos humana.

Es necesaria una integración por medio de la educación, como herramienta reflexiva y de conciencia, de nuevas y, al mismo tiempo, ancestrales formas de relación con la Tierra. De esta manera, la educación es una herramienta poderosa para cambiar el pensamiento y la manera en que la humanidad coexiste, ya no sólo con los de su misma especie, sino con todo lo que tiene vida en cualesquiera forma sean.

Una persona educada, con valores y conocimientos bien afianzados es capaz de reflexionar acerca de su entorno, de su situación actual e inmediata y de su porvenir. Podría crear diferentes formas de coexistir con la naturaleza, sin ser más una amenaza para ésta. Por ello, una educación que respete la vida en todas sus formas es crucial, porque ahora los derechos humanos han trascendido y requieren de nuevos enfoques, en este caso, uno que incluya la valoración vital en su más amplio sentido: humanos, animales, plantas, microorganismos.

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Los derechos humanos son un garante de protección a la vida y tienen la intención de que ella florezca en su mayor esplendor y con las mejores posibilidades.

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana. Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias.

La Asamblea General proclama la presente *Declaración Universal de Derechos Humanos* como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.¹

Por tanto, es un documento de validez universal y que contiene dentro de sí valiosa información acerca de la vida digna y cómo ésta debe llevarse a cabo sobre la tierra.

¹ ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Dado el fenómeno de los derechos humanos, por lo general, como lo llama Eduardo Rabossi,² después que ya eran una realidad los derechos, existió un *boom* del que surgieron acuerdos, tratados, pactos, convenciones y una serie de documentos a propósito de una vida de paz y protección. Hasta la fecha se siguen suscitando una gran cantidad de eventos, de todo tipo, acerca de éstos, pero la cuestión no radica en cuanta promoción o publicidad puedan tener, sino en la aplicación veraz de ellos en cualquier parte del planeta donde surja una injusticia o agresión contra la humanidad. De pronto se ha hecho tan común escuchar de ellos que se ha subestimado su valor y la importancia de su aplicación, si se considera que es una declaración de carácter universal y de no cumplirse lo que en ella se ha establecido, se cae en un delito u agresión que debe ser atendida por la autoridad nacional, aunque no sean vinculantes.

De ahí que sea importante la educación como instrumento de apertura al conocimiento, la reflexión, conciencia y, por ende, a la elección de la forma de vida digna que cada cual quiere poseer de acuerdo con sus necesidades y gustos particulares.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*³ estipula en su artículo 26 el derecho a la educación:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los

² Cfr. Eduardo Rabossi, "El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico", en David Sobrevilla (comp.), *El derecho, la política y la ética: Acta del II Coloquio Alemán-Norteamericano de Filosofía* (Lima, 1987).

³ ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*; para abreviar en el texto se utilizará en lo sucesivo como *DUDH*.

estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.⁴

El artículo contiene los cimientos, en materia educativa, de lo que se espera de la sociedad en un futuro y cómo es que debe repartirse la educación, qué objetivo debe perseguir y qué tipo de comportamiento debe producir. En un primer momento ya es sabido que la educación debe ser gratuita y obligatoria por lo menos en su formación básica. Segundo, es necesaria una educación que garantice el fortalecimiento en materia de derechos humanos, y aquí la información se muestra mucho más amplia. Su objetivo primigenio es la conservación y el mantenimiento de la paz, por medio de la educación se espera que las generaciones venideras promuevan ésta, con todas y cada una de sus actitudes de frente a la diversidad humana que existe.

Posteriormente y en el marco de los derechos humanos, entra en vigor el 3 de enero de 1973 el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* que añade detalles:

⁴ ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

Considerando que, conforme a los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables,

Reconociendo que estos derechos se desprenden de la dignidad inherente a la persona humana,

Reconociendo que, con arreglo a la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, no puede realizarse el ideal del ser humano libre, liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos,

Considerando que la *Carta de las Naciones Unidas* impone a los Estados la obligación de promover el respeto universal y efectivo de los derechos y libertades humanos.⁵

Es decir, que la *Declaración del 48* manifiesta el deseo de la humanidad libre en un mundo de justicia y paz, pero para que esto pueda llevarse a cabo, también se requiere asegurar los derechos económicos, sociales y culturales de cada persona, de manera que el objetivo primigenio de los derechos humanos no se vea opacado y, al mismo, asegurando en lo posible el acceso a mejores formas de vida para la humanidad.

En atención al derecho a la educación, en el artículo 13 del pacto se añade lo siguiente:

⁵ ONU. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Disponible <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>.

1. Los Estados Partes en el presente *Pacto* reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
2. Los Estados Partes en el presente *Pacto* reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:
 - a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
 - b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
 - e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas.⁶

En el apartado 1 se pueden observar las mismas palabras que en el artículo 26 de la *DUDH*, en lo siguiente se considera ahora con más fuerza la educación gratuita en la primaria, secundaria, formación técnica profesional y que, a su vez, se pueda ir

⁶ *Ibidem*, artículo 13.

implementando dicha gratuidad en la educación superior, así como formas de inclusión a la educación de personas que no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela en forma regular.

Asimismo, se pide a los Estados Partes la creación de condiciones de igualdad de oportunidades para que exista una mayor cercanía hacia la educación. Algo que también puede ser muy representativo dentro del tema es la creación de becas, que se manifiesta en el artículo, como medio oportuno mediante el cual una persona puede realizar su instrucción sin problemas de dinero. Se debe recordar que estos derechos económicos sociales y culturales toman en cuenta los aspectos de su nombre mismo para evidenciar que una persona necesita de los medios externos para poder alcanzar esa vida buena y en condiciones favorables para sí. Las añadiduras, que presenta el artículo en cuestión, como la gratuidad, mayor cobertura, facilidad de acceso a la educación, becas y libertad para estudiar en donde alguien desee son factores importantes que intervienen en la formación de alguien aunado con los conocimientos y saberes que irá a recibir.

Sobre la misma línea, la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través de la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* llevada a cabo en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, del que los Estados Partes, posteriormente, ratifican en un protocolo adicional a la *Convención sobre Derechos Humanos* en materia de derechos económicos, sociales y culturales el *Protocolo de San Salvador*.⁷

Que a propósito del derecho a la educación en su artículo 13 menciona lo siguiente:

⁷ Cfr. *Protocolo Adicional a la Convención sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales Protocolo de San Salvador*. Disponible en <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

1. Se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.
4. Conforme con la legislación interna de los Estados Partes, los padres tendrán derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos, siempre que ella se adecue a los principios enunciados precedentemente.⁸

Los lineamientos se volvieron más precisos y puntuales, además de que empezaron a considerar aspectos más particulares como la individualidad y las capacidades especiales. Se incluyó la capacidad de las personas para participar de una vida cívica y democrática, se sigue retomando la pretensión de gratuidad en todos los niveles educativos.

Una adhesión que antes no estaba es la de considerar a las personas con requerimientos y necesidades especiales, como parte de la población y familia humana que también tiene derecho de acceder a la educación, dado que anteriormente no se había tomado en cuenta su condición particular. Con respecto a la libre elección por parte de los tutores, estos pueden elegir la escuela que más creyeran conveniente para sus tutorados o hijos, según los lineamientos generales visto antes, ya no a sus creencias y sentir personal. Es decir, para que la educación cumpla su objetivo es necesario basarse en lo mencionado, así los deseos y creencias particulares no tienen por qué verse amenazados por una educación que busca el bien mundial y la paz entre pueblos.

⁸ *Ibidem*, art. 13.

Otra organización que es pertinente mencionar, a propósito de la educación, es la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).⁹

Esta organización reconoce el papel tan importante que tiene la educación dentro de la sociedad. En ese caso, sólo se refiere a países iberoamericanos, y cómo el fomento a ésta, junto con la ciencia y la cultura, generan un ambiente propicio para nuevas formas de vida en sociedad y humana, que al mismo tiempo impulsen a las generaciones venideras a cocrear mejores formas de existencia y relación con todo aquello que tiene vida. La OEI compromete a seguir las naciones que la conforman los lineamientos marcados para un progreso y para aumentar el conocimiento en sus áreas específicas, y que se manifieste en formas de relación más sanas, partiendo de que el derecho a la educación es un bien y un derecho humano del cual no puede privarse a ningún ser humano en la tierra.

Con respecto al derecho a la educación se pudo demostrar que es un derecho humano básico, como muchos otros, pero su importancia radica en que una persona educada, tal como lo establece la *DUDH*, puede crear formas de vida más inclusivas, que aceptan y promueven la diferencia con amor, de manera que resulte en una familia humana mundial que

⁹ “Es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Los Estados Miembros de pleno derecho y observadores son todos los países iberoamericanos que conforman la comunidad de naciones integrada por Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela”, “¿Qué es la OEI?”. Disponible en <https://www.oei.es/en/about/que-es-la-oei>.

promueve la paz, la armonía y por ende la proliferación de la vida en condiciones de armonía.

En consecuencia, se respeta la integridad y dignidad de la persona. Antes se mencionó lo siguiente: a partir de qué hechos surgió la *DUDH*, desde luego el propósito sigue siendo el mismo: mantener la paz mundial. Esto puede ser posible gracias al entendimiento y despertar de la conciencia que permite una educación libre, gratuita, abierta a toda la comunidad, inclusiva, que promueve la diferencia y genera amor a la vida.

FORMACIÓN FILOSÓFICA Y HUMANISTA

La educación es una herramienta eficaz para crear maneras más respetuosas de interacción con el mundo en toda su expresión. La situación planetaria actual acontece en términos de violencia y discordia, con una amplia manifestación de crímenes contra la creación. El medio ambiente está seriamente contaminado y, en consecuencia, el aire que se respira en algunos lugares se ha vuelto venenoso. La pérdida de respeto y valores ya no sólo se hace visible hacia el ser humano y los de su misma especie, sino también contra animales y ecosistemas enteros que han ido desapareciendo por la intromisión voraz de los humanos en sus espacios. Todo ello ha acarreado situaciones que antes no se hubieran pensado, y para las que es necesario un cambio de paradigma que no sólo contemple el bienestar y realización de la persona humana, sino de todo aquello que tiene vida y del planeta Tierra, que es el hogar por excelencia.

¿De qué manera se podría revertir y evitar las situaciones planteadas? Una vía muy prudente está dentro de la educación, con un eje central en la filosofía, es decir, a través de una formación humanista.

Aquí se muestra con claridad lo que decía el filósofo transterrado José Gaos: la filosofía tiene la función de ofrecer una orientación al navegante (la humanidad) en medio de un mar embravecido. La filosofía busca soluciones a los grandes conflictos de la sociedad mediante el conocimiento; las propuestas teórico-prácticas: las utopías y, en general, mediante la imaginación creadora. Es por ello que tiene el significado de ser un saber de salvación.¹⁰

La filosofía es importante dentro de la educación dado que genera conocimiento, ofrece orientación y permite el despertar de la conciencia. Esta conciencia que todos los humanos poseen, en la mayoría se encuentra en estado de adormecimiento y que puede pasar a un estado de lucidez en tanto reciba estimulación. Las condiciones de existencia actuales precisan nuevas formas de enfrentar el día a día, que no necesariamente requieren de un cambio dramático, sino uno paulatino y constante que incluya a todos los seres humanos, puesto que en ellos está el potencial necesario para redireccionar el presente y el futuro.

La filosofía implica libertad de pensamiento y de palabra, proporciona instrumentos para el empleo de una buena argumentación; fomenta la igualdad; fomenta el respeto al pluralismo; plantea la duda metódica sobre los grandes problemas; realiza una crítica a los problemas establecidos; forma espíritus libres y reflexivos como antídoto al fanatismo; contribuye a la formación del ciudadano ejercitando su capacidad de juicio.¹¹

¹⁰ Gabriel Vargas Lozano, "Los desafíos de la filosofía para el siglo XXI", *eikasía*, año V, 33, (julio 2010), p. 48. Disponible en <http://www.revistadefilosofia.org/33-03.pdf>.

¹¹ *Ibidem*, p. 56.

La filosofía tiene la posibilidad de transformar la realidad y no porque sea una fórmula mágica de creación, sino porque cuando se cultiva dentro del saber, a través de la educación conlleva al despertar, quita el adormecimiento y la persona que es instruida rebela una nueva forma de pensar, de sentir y de creer. Mismas características que demanda la sociedad mundial actual; es decir, un ángulo distinto desde el cual observar la realidad que se presenta para, posteriormente, aplicar acciones que impulsen un cambio verdadero, perdurable y de respeto.

En este sentido, lo principal sería promover una conciencia colectiva, como resultado de la educación con énfasis en la filosofía. Debido a que se necesita una población que pueda frente a la discriminación, al racismo, a la falta de tolerancia y de compasión por el otro. No es que una persona deba velar por otra, en el sentido estricto, en realidad al transformar juiciosamente su existencia repercute, indudablemente, en los demás. Es decir, se crea un bienestar común. Una persona con formación filosófica puede ser consciente del trato y de la manera en que se relaciona con lo que está a su alrededor, se preocupa por su persona y por los demás, no podría aceptar ideas colectivas como propias a menos que haya reflexionado todo lo que eso involucre y sólo así se convenza; no tolera la violencia ni el maltrato, se horroriza del salvajismo y no podría formar parte de ello; reconoce la valía de lo que es diferente a él, celebra el triunfo del pueblo. “Por tanto, la filosofía debería ser parte esencial de la educación del ciudadano como lo ha propuesto la Unesco”.¹²

En la actualidad, se ha desestimado la importancia de la filosofía en el área educativa, en cierto modo porque se ha otorgado mayor impulso a una formación encaminada

¹² *Idem.*

a la técnica y la tecnología. Anteriormente se promovía el pensamiento crítico y reflexivo, sólo que con las demandas recientes parece que ya no resulta práctico pensar. Es mucho más fácil que un aparato tecnológico organice, recuerde y proponga lo que una persona debe hacer. O también, la preparación en alguna área de producción específica redundará en mayor ingreso económico que la reflexión en sí misma. La educación ha tomado un rumbo diferente, al crear personas listas para laborar en alguna empresa o fábrica, y para producir en masa con procesos rápidos y eficientes, que no incluyen la reflexión y uso del juicio, sino solamente, la memorización y automatización.

En este sentido, avanza el mundo actual, hacia la creación de tecnología y formas que hagan la vida menos complicada y más accesible; aunque esto implica sólo a quienes tienen con qué acceder a ello. Lo que queda al margen se sitúa, casi en automático, en una carrera diaria por alcanzar ese nivel de vida adquisitivo.

El sistema imperante determina que la calidad de vida de las personas se basa en su ingreso y la capacidad que tienen para comprar objetos o productos.

De esta manera, se ha llegado a una forma habitual de vivir en forma automatizada, que sólo requiere de repetición y técnica.

Ésa es la educación que se ha extendido y que permanece con cierto éxito, en la medida que un educando culmina sus estudios y puede permitirse un ingreso económico y puede vivir de ello, se puede decir que ha logrado su cometido y es exitoso. Pero lo que queda fuera, parte sustancial, es que la situación real del mundo es muy diferente y se debe enfrentar con la formación que reciben en la escuela. Se habrá de reconocer que el nivel de desigualdad económica, de una región a otra por todo el mundo es abismal y alarmante. Y esa situación,

a su vez, genera violencia, discriminación, trata de personas, hambruna, enfermedad y caos.

Este tipo de situaciones son las que no han podido solucionarse debido al egoísmo y la falta de interés por *el otro*. Aquí es donde “la filosofía ayuda a configurar el presente y el futuro.”¹³ Puesto que la educación aquí determinaría qué tipo de vida quiere vivir una persona, y si le agradaría lo mismo llegar a ella, sabiendo que en su camino ha tenido que lastimar a otros seres. De ser consciente seguro no lo haría, eso implica un cambio total de la visión que se tiene de la existencia en su más amplio sentido.

La filosofía nos ayuda a tomar conciencia del mundo en que nos encontramos, interrogándonos acerca de él; nos permite conocer nuestra realidad desde una perspectiva universal y compleja y propone vías para resolver los grandes problemas que nos aquejan. La filosofía es indispensable para encontrar caminos a los grandes problemas de la existencia; para rehuir al mundo de la seudoconcreción; para distanciarse de la irracionalidad, para ejercer la capacidad de diálogo y para construir un mundo más justo y digno de vivirse.¹⁴

Para cambiar el curso de la historia se necesita una solución inaplazable y efectiva a la vez. Dicha solución requiere de un respaldo seguro; es decir, de una sociedad que sepa lo que quiere y por qué lo quiere; que sea consciente del momento que se está suscitando y que acepte la responsabilidad que le toca respecto de ello. Vivir una vida digna no es un beneficio del que un sólo sector de élite puede gozar, es un derecho innegable del que toda la sociedad debe participar. El despertar de la conciencia, la reflexión y el análisis son ventajas extras

¹³ *Ibidem*, p. 57.

¹⁴ *Ibidem*, p. 58.

detrás de la educación, lo que se puede construir es inmenso. No hace falta imaginar mucho, la posibilidad de mejorar las condiciones actuales de vida es algo a lo que es posible acceder y no debiera pensarse como un imaginario o una realidad inaccesible.

¿Cómo es que la educación con énfasis en la filosofía encamina a un humanismo?

En primer momento, porque como familia humana todos son actores dentro del escenario que se vive ahora. Segundo, ¿por qué los que están en mejor posición o tienen acceso a una mejor forma de vida ignoran la existencia de los menos afortunados?

Se ha caído en el error, y quizá por la influencia del sistema económico imperante, de avanzar de manera egoísta, donde cada quien ve por su bien y, en muchas ocasiones, se pasa por encima de otros sin importar el daño que se pueda causar sólo por avanzar en la marcha de poder y adquisición.

Como resultado se ha hecho más grande la brecha entre ricos y pobres, la sociedad ha desplazado el valor de las personas y de casi todo, hacia su capacidad de producir capital y de adquirir bienes, confundiendo el buen nivel de vida con la posibilidad de comprar cosas.

Lo que se necesita es una sociedad y, posteriormente en una población mundial es que se reconozca al otro, es decir, que sus intereses no sean egoístas y que importe el crecimiento y dignidad de todos, no sólo de un grupo reducido.

A esto se aspira mediante la educación con énfasis en las humanidades, en el poder despertar la conciencia, la actitud de respeto hacia los demás y la capacidad de colaboración con el otro, aunque eso no represente un beneficio directo para el que presta la ayuda. De esa manera, se crece como persona y se deja de lado esa individualidad que sólo ha dividido a la humanidad erróneamente.

El hombre tiene la posibilidad de ser hombre. El clavel brota como clavel. El hombre no nace como hombre, sino como un ser vivo en potencia de ser hombre. ¿De acuerdo? Claro, viene al mundo como un bebé, con la posibilidad de humanización, lo cual emprende en la comunicación que emprende con el otro ser humano que naturalmente está junto a él y le habla. *No nacemos como hombres, nos hacemos hombres [...] uno se hace hombre por medio de sus actos*, y estos dependen de una cosa extraordinaria, maravillosa, descubierta por los griegos, desde Homero, cuando se dieron cuenta que el hombre es una naturaleza susceptible de transformación, que puede cambiar su *naturaleza natural*, en una *segunda naturaleza*, que se monta sobre la primera, sin entrar nunca en conflicto con ella —más bien mejorándola—, que llamamos naturaleza humana. Y esto es posible por medio de una acción humana por excelencia que los griegos denominaron *paideia*, y en castellano se traduce como *educación*.¹⁵

Lo que puede permitir un verdadero cambio en la manera como se vive la vida actualmente es si la educación realmente potencia la capacidad de hacer hombres. De transformar la naturaleza, siempre cambiante, hacia un bien común mediante el crecimiento personal. Esta *naturaleza humana* es la que toda persona tiene posibilidad de alcanzar, y con la cual sería factible crear formas respetables de vivir.

Educar no es adiestrar a un ser humano para que repita de manera autómatas ciertas conductas, o realice un trabajo específico,

educar es transformar lo que naturalmente somos, para convertirnos en seres humanos. Un verdadero desenvolvimiento de lo dado física,

¹⁵ Juan Manuel Silva Camarena, “¿Humanismo o técnica?”, *La Lámpara de Diógenes*, pp. 237-248. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/844/84421585015.pdf>.

química y biológicamente, y al mismo tiempo, una creación espiritual de *ese ser que podemos ser* y nunca acabamos de conseguir completamente, pues no es como una casa cuya construcción se termina en un día y entonces sólo resta habitarla.¹⁶

Al desarrollar la propia naturaleza la persona puede vislumbrar nuevas formas de participación en la sociedad, así como de otras maneras de convivir y realizarse. No podría aceptar o, por lo menos, contentarse con el sistema actual porque aspiraría a un desenvolvimiento más trascendental y que naturalmente implica a todo ser vivo y no un crecimiento egoísta y aislado.

La esencia de esta nueva naturaleza es de carácter ético, y tiene lugar cuando precisamente la educación hace surgir la naturaleza ética que hace al hombre ser hombre. El ser humano existe como tal a partir del momento en que ya no puede *ser indiferente frente a lo que hacen los demás*, y entonces su conciencia moral personal le indica, sin falta, lo que en el comportamiento ajeno y el propio está mal, lo que no debe hacerse porque está mal hacerlo¹⁷.

En la actualidad, se ha vuelto común que la sociedad se desentienda *del otro*, ya sea persona, animal o medio natural, pero la educación aspira a formar seres humanos sensibles, dotados de la capacidad de amar y reconocer las capacidades ajenas, así como a no permanecer indolente ante el sufrimiento ajeno, por el mero hecho de ser hermanos en naturaleza, por la dignidad de la persona y porque éticamente es lo correcto.

Es muy fácil preocuparse de los que son parte del círculo personal o de la familia, pero es difícil, por lo menos ahora, aspirar a una solidaridad extendida y constante, como una manera

¹⁶ *Ibidem*, p. 240.

¹⁷ *Idem*.

de ser en el mundo. Se cree que la lucha por la existencia es individual, se ha perdido la idea de colectividad, pero no se entiende que, de alguna o muchas maneras, toda la sociedad es copartícipe de la indolencia y caos.

El volverse más humano no es sólo un discurso político, es una forma de existir que no permite la indiferencia hacia *el otro*, es un comportamiento ético que reconoce su importancia en tanto son valiosos los demás, es no sacar ventaja de su posición para lastimar a nada ni nadie, y que hace seres conscientes de sus impactos.

El humanismo es el cuidado de mí propio ser para que yo no me haga menos. Para que no me haga menos ser humano, menos hombre. Para que no me eche a perder como ser humano, independientemente de que pueda o no gozar de una buena salud. Es cuestión de salud espiritual. Mi naturaleza se puede echar a perder, de modo semejante al proceso de descomposición o corrupción.¹⁸

El sentido del humanismo es más trascendental que terrenal, es decir, la persona se trasciende a sí misma por su comportamiento, de la manera en que se relaciona con sus semejantes, con los que no comparte su naturaleza, pero sí la existencia. La educación debe abrir camino al mejoramiento humano, a la creación de una nueva forma de convivir y a la trascendencia. Es claro que la condición humana si no se estimula se corrompe, eso es fácil verlo en la sociedad contemporánea, hay demasiada gente, pero todos aislados como consecuencia de un egoísmo exorbitante. Las personas pueden tener lo que quieran y puedan, según sus posibilidades, pero esta sociedad lo único que causa es la desigualdad en amplio sentido, y esto a su vez, genera sufrimiento.

¹⁸ *Ibidem*, p. 240.

No es que se deba erradicar el sufrimiento porque eso no es posible, lo que sí se necesita es una educación que concientice, que haga humanos que piensen en sí mismos y en *el otro*, que no sean indiferentes para que construyan a partir de la colectividad y de la diferencia, que creen sociedades humanas que respeten la vida, ya sea de la misma especie como de lo demás con lo que se convive en la Tierra, reconociendo que no se pueden mejorar las condiciones de vida ignorando a los demás o pasando encima de ellos:

Educación tiene una pluralidad de sentidos que tienen que ver con la vida, con el pensamiento, con la cultura, con el quehacer y, finalmente, con el ser. Así, educar y ser son términos complicados. Podemos decir que se educa para ser y se es en tanto se es educado. Por eso cuando descubramos qué significa educar estaremos capacitados para pensar, sentir y actuar; nos estaremos dando capacidad de ser. Involucrado en este proceso, el hombre se vuelve observador y autocrítico. Con ello obtiene un buen conocimiento de sí mismo, se relaciona de una manera adecuada con el otro, con la naturaleza y con las herramientas que el produce.¹⁹

Es necesaria la educación y que ésta vaya de la mano de la filosofía que permite la formación humanista y, como consecuencia, impulsa un comportamiento deseable que permita el buen desenvolvimiento para todo aquello que posee vida.

Si se reconoce que el estar en el mundo no acontece de manera aislada y que siempre se está en interacción con otros, lo más deseable para una vida plena es que se pueda presumir de convivir en armonía, de que exista la posibilidad de estar educados para “ser”.

¹⁹ Noé Esquivel Estrada “¿Por qué y para qué la formación humanística en la educación superior?”, *Ciencia Ergo Sum*, p. 309. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>.

En este sentido, la existencia, por una parte, ya no es sólo una cuestión biológica o histórica, representa la posibilidad de enaltecer la condición humana, posibilita el encuentro y entendimiento con toda forma de vida. Hasta aquí es claro que ya no se está pensando en un discurso antropocéntrico; al contrario, si se le pone un nombre sería biocéntrico, porque sería a partir de la vida. Para *ser* es necesario, por otra parte, estar educado, no se vive en un sitio vacío o en la nada, por el contrario, la vida acontece en la Tierra. Este sitio que provee de los medios necesarios y bastos para que un ser humano pueda vivir según sus capacidades particulares se lo permitan; pero, se debe tener en cuenta que de la misma forma en que es posible la vida para los seres humanos, también lo es para otras especies animales y formas de vida, es decir, la naturaleza en su conjunto.

De ahí que se recupere la importancia de la teoría biocéntrica, porque si lo que se desea es reivindicar una educación que permita el desenvolvimiento del *ser* y, de esta manera, se pueda pensar la posibilidad de una coexistencia armónica, basada en el respeto y cuidado de sí y mutuo, lejos del interés privado y con la conciencia plena de los actos humanos con miras al bien común no se puede dejar de lado el medio donde necesariamente se debe producir eso.

Es pertinente reconocer que el panorama actual con respecto a la naturaleza y a los animales es lamentable, sobre todo si se considera el tipo de relación que los seres humanos han llevado hasta el momento con ella. Esta situación da más motivos y urgencia de pasar a otro tipo de educación que genere respeto por la vida, ya no sólo por el ser humano, sino por todo aquello que tenga la chispa vital, posea o no lenguaje desde esta línea se situaría como *otro*. No podría existir un verdadero humanismo o “ser” sólo entre congéneres, necesariamente debe incluir ahora a la naturaleza en su conjunto.

BIOCENTRISMO, RESPETO Y CONSIDERACIÓN

A LA NATURALEZA COMO FUENTE DE VIDA

La consideración de todos los seres vivos es importante y será posible gracias a una educación que fomente los valores morales, así como el comportamiento justo y ético.

La formación de la persona debe considerar la preocupación y reconocimiento de su lugar en la existencia, es decir, que su estar en el mundo no es un hecho aislado, sino que implica la relación con otras especies y manifestaciones de vida que no son iguales a la suya, pero por el mero hecho de ser seres provistos de energía y vida tienen un gran valor. De esta manera, por una parte, el ser humano no puede seguir adoptando una actitud egoísta y destructiva, como en el momento, porque daña significativamente a quienes están a su alrededor y al medio en el que se presenta, y por otra parte, se daña a sí mismo porque existe un equilibrio ancestral en la naturaleza que al ser modificado crea catástrofes y desórdenes mortales.

La formación humanista crea comportamientos deseables para cualquier sociedad; en lugar de reprender y castigar, es preciso brindar a la población una educación que sirva para crear formas de vidas amables y sostenibles.

Se pretende facilitar la inconmensurable capacidad de reconocimiento y consideración del otro como sí mismo, porque en la realización de la colectividad está la de la individualidad, y ésta es una posibilidad que no se encuentra dentro del sistema económico y social actual, es una capacidad que depende del estímulo que reciba la persona mediante la educación para encontrarse consigo misma y la satisfacción inmensa de poder ser partícipe del bien de otros.

Al respecto de la inclusión y respeto por *el otro* o *lo otro*, está el biocentrismo: “En un mundo sin personas, las plantas y animales continuarán con su marcha evolutiva y estarán inmersos en sus procesos ecológicos, y esa manifestación de

la vida es un valor en sí mismo. Biocentrismo, en atención a su énfasis en valorar todas las formas de vida, tanto humanas como no-humanas”.²⁰

La visión antropocéntrica no ha llevado a buen puerto a la familia humana, además de que se ha invadido descomunadamente la forma de vida de los demás seres con los que se comparte la Tierra. Esta posición de supremacía y control desmedido sobre otras especies y el medio ha traído caos, y un descontrol ambiental preocupante. No es viable continuar por la misma línea, es necesario primero pensar que la actividad humana, tal como se manifiesta actualmente, representa un dolor terrible para otros seres, para los cuales se ha hecho un daño enorme que debe ser revertido, en primer lugar por el cuidado y amor *al otro*, y en segundo lugar, porque el daño que se hace resulta altamente destructivo tanto para las demás especies como para hombres y mujeres.

Las posturas convencionales sobre la naturaleza la conciben como un conjunto de objetos que son reconocidos o valorados en función de las personas. Los valores son brindados por el ser humano, y sus expresiones más comunes son, por ejemplo, la asignación de un valor económico a algunos recursos naturales o la adjudicación de derechos de propiedad sobre espacios verdes. Ésta es la postura antropocéntrica donde la naturaleza no tiene derechos propios, sino que éstos residen únicamente en las personas. Únicamente los seres humanos, en tanto cognoscentes y sintientes, son los agentes morales que pueden otorgar esos valores, y discutir en los escenarios políticos sobre la administración del entorno.²¹

²⁰ Eduardo Gudynas, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*, pp. 45-71. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a03.pdf>.

²¹ *Ibidem*, p. 49.

La creencia judeo-cristiana, del hombre como amo y señor de todo, que se trasladó a la modernidad hace creer a las personas que son sujetos de derechos sobre la naturaleza, y que pueden lucrar de la manera que crean conveniente con los recursos que se encuentren dentro de ella, así como con las especies propias de cada lugar, usadas como objetos para el beneficio malicioso de las sociedades.

De esta manera la Naturaleza es fragmentada, donde algunos elementos son ignorados mientras otros se visibilizan en tanto son útiles o afectan a las personas. La postura más corriente descansa en una perspectiva instrumental, expresada en los valores de uso o de cambio, como pueden ser los “bienes” y “servicios” ambientales para los cuales se intenta calcular un precio. Una y otra vez se insiste en opciones de gestión ambiental basadas en el “capital natural”, donde la protección de los seres vivos no es un asunto de derechos, sino que debería ser fundamentada por su relevancia económica.²²

Erróneamente se ha desprovisto de emociones y sensibilidad a todas las formas de vida que cohabitan con los seres humanos en el planeta, pero sólo es resultado del desconocimiento y la limitación en términos de educación y humanismo. Esta ignorancia no debe mermar la posibilidad de ser partícipes de una sociedad transformada, que se reivindica como parte de un todo, una pieza no más ni menos importante, sino parte de un equilibrio.

La concepción utilitarista bajo la que se quiere dar protección a la naturaleza no es una opción saludable, porque se seguiría bajo una perspectiva que la considera como un objeto, y no sería correcto llamar a esas medidas derechos de la naturaleza, sino medidas a favor del ser humano y de una explotación controlada.

²² *Ibidem*, p. 49.

La necesidad de reconocer el valor de la naturaleza en su totalidad va más allá de las necesidades de los individuos, se refiere a la existencia de la Madre Tierra y todo lo que ella implica.

El biocentrismo alerta que existen muchos otros valores de origen humano, tales como aquellos que son estéticos, religiosos, culturales, etc., les suma valores ecológicos (tales como la riqueza en especies endémicas que existe en un ecosistema), e incorpora los valores intrínsecos. Al reconocer que los seres vivos y su soporte ambiental tienen valores propios más allá de la posible utilidad para los seres humanos, la Naturaleza se vuelve sujeto. Las implicaciones de ese cambio son muy amplias, y van desde el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derecho en los marcos legales, a la generación de nuevas obligaciones hacia ella (o por lo menos, nuevas fundamentaciones para los deberes con el entorno).²³

Al reconocer a la naturaleza como sujeto de derechos se abre una nueva perspectiva y posibilidad de encuentro con el otro. Es claro que se parte una consideración humana y se hace un cambio de paradigma importante. Se reconocen derechos y obligaciones hacia la Madre Tierra, paradójicamente sin voz aparente, pero en el fondo con la voz humana que, al final de cuentas, es parte de la naturaleza.

Este cambio se dio en la nueva *Constitución del Ecuador* de 2008, primera en el mundo en reconocer a la naturaleza como sujeto de derechos. En el artículo 11 párrafo segundo se afirma: “La naturaleza será sujeto de aquellos derechos que le reconozca la *Constitución*”.²⁴

Además de que en su preámbulo se dice:

²³ *Ibidem*, p. 51.

²⁴ *Constitución del Ecuador*, 2008, art. 11. Disponible en https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf.

RECONOCIENDO nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de distintos pueblos,

CELEBRANDO a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia,
[...]Decidimos construir

Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*.²⁵

Este prefacio es sólo la antesala para que en el capítulo séptimo se dé lugar para los derechos de la naturaleza.

Art. 71. La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos. Toda persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza.

Art. 72. La naturaleza tiene derecho a la restauración. Esta restauración será independiente de la obligación que tienen el Estado y las personas naturales o jurídicas de indemnizar a los individuos y colectivos que dependan de los sistemas naturales afectados.

Art. 73. El Estado aplicará medidas de precaución y restricción para las actividades que puedan conducir a la extinción de especies, la destrucción de ecosistemas o la alteración permanente de los ciclos naturales. Se prohíbe la introducción de organismos y material orgánico e inorgánico que puedan alterar de manera definitiva el patrimonio genético nacional.

²⁵ *Ibidem*, p. 15.

Art. 74. Las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades tendrán derecho a beneficiarse del ambiente y de las riquezas naturales que les permitan el buen vivir. Los servicios ambientales no serán susceptibles de apropiación; su producción, prestación, uso y aprovechamiento serán regulados por el Estado.²⁶

Los artículos anteriores y las disposiciones que presentan son una gran oportunidad para la vida, es decir, en tanto se respeta de manera integral los procesos y formas en que se desarrolla la naturaleza se extiende la capacidad vital de todo cuanto posee vida. La *Constitución del Ecuador* es la pionera en respeto y resguardo a la Pacha Mama y tiene un mérito considerable si se toma en cuenta las condiciones en las que vive la humanidad actualmente, el futuro que se avecina con esa situación y sobre todo, el pasado que tiene: antropocentrista.

La cuestión de concebir a la naturaleza como sujeto de derechos es más trascendental de lo que puede parecer a simple vista, no es por mero capricho u ociosidad, y no debería suponer un conflicto, sino porque ha de existir una apertura de conciencia y que eso lleve a una preocupación genuina por la vida. La sociedad actual es de consumo. Las personas no sólo satisfacen sus necesidades básicas, también atiborran sus vidas de productos y cosas que no necesitan, pero que van de acuerdo con su estatus social o a su ego. Al situarse en un punto así, lo que sucede es que a mayor demanda mayor producción, y para que esto sea posible, se necesita mayor explotación de los recursos naturales con los que se crean los productos demandados.

La situación en términos generales refiere a una población que no es consciente del daño que causa entre los de su

²⁶ *Ibidem*, p. 52.

misma especie, por lo tanto, no puede adquirir plena lucidez sobre lo que, de alguna manera, está fuera de sí misma. Hay una importancia trascendental en la apertura que se ha logrado en tanto considerar a la naturaleza como sujeto de derechos. ¿De qué manera esto se vincula con la educación? Hay una relación sencilla y sensible a la vez, la educación que se ha planteado con anterioridad presenta a personas que son conscientes de su realidad y de su estar en el mundo, reconocen que su vida, en cierta forma, es para sí mismos, pero lo es también en relación con aquello que también forma parte de lo existente.

Para que surja un caos, necesariamente, debe existir un sitio donde se produzca dicha situación. Debe tomarse en cuenta que el tipo de relación y manifestación humana que se da actualmente es penoso. Por una parte, entre los seres de una misma especie se ha disparado el egoísmo y la carencia de valores, se ha trasladado la importancia hacia las cosas o los beneficios, los individuos han pasado a ser medios y ya no fines en sí mismos; tristemente se vive una época en la que se ha caído en un adormecimiento y falta de conciencia. Por otra parte, el medio en el que se da toda esta situación es la Tierra, un sitio en el que se cohabita con más seres de lo que se es consciente.

De múltiples maneras es que se daña a la naturaleza, sin medidas aún contundentes que paren esos abusos; por tal motivo, es que ha valido señalar la *Constitución del Ecuador* como acción normativa real que manifiesta el respeto de la vida, ya que contiene tanto medidas para la protección de los seres humanos como para la naturaleza, considerando a ambos como fines en sí mismos y con independencia en sus procesos vitales.

Con esto se pretende demostrar que sí debe existir una educación, que rompa con el paradigma de que sólo es para beneficio humano, enfocada a propiciar una real apertura al ser en tanto se es con los demás.

En este sentido, no sólo es porque la vida humana se vea amenazada, sino porque es tiempo de abrir la conciencia y reeducarse, si se pide respeto se debe dar respeto, si se quiere protección se debe dar protección.

REFLEXIONES FINALES

El derecho a la educación sigue dando pie a la reflexión, en apariencia, es un derecho del que todos gozan; no obstante, la realidad es un muy diferente e implica aspectos que no son considerados, pero tienen gran relevancia dentro de la enseñanza.

Como lo establece la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la educación es un derecho que posee todo ser humano en el planeta y debe promover la realización humana, el respeto entre naciones, y ante todo, prevenir, mediante ésta en un futuro, conflictos entre la humanidad. La educación es laica, gratuita y obligatoria y debe considerarse como un punto clave dentro del desarrollo de una sociedad, porque debe exaltar los valores humanos.

La educación no sólo es el acto de ir a una institución y recibir instrucción unilateral por parte de los docentes, o bien, el docente guiar al estudiante para que genere o busque sus propios conocimientos, es mucho más complejo que eso. La educación debe implicar la reflexión y la asimilación de saberes, no sólo es acumular conocimiento y responder periódicamente una serie de cuestionarios que reflejan el “conocimiento” adquirido.

Al educando se le debe orientar el amor al conocimiento, a la reflexión más que a la memorización, al raciocinio más que a la aceptación de conceptos. Es necesario educar para promover personas que sean conscientes de su existencia, de su rol en la sociedad y del impacto, bueno o malo, que tienen sus acciones en el tiempo. La sociedad existe claramente, pero gran parte de

ella no percibe el alcance de sus actos, la manera en la que vive cada día, y como su estancia en el mundo amenaza a muchas formas de vida.

El derecho a la educación es algo que debe replantearse, si se tiene en cuenta los principios en los que se ha fundado dicho beneficio. La educación debe impulsar una manera armónica de estar en el mundo, y que sea una posibilidad real de acceder a otra forma de vida por medio del despertar de la conciencia y la utilización veraz de la razón, al tiempo que permita al individuo elegir lo que mejor convenga a sus intereses sin repercutir en la vida de terceros, por lo menos si esto no supone un bien común.

En todo caso, una deseable instrucción pedagógica debe impulsar la preocupación por *el otro*, quien sea que fuere y no se discuten la legitimidad de su condición porque atienden a algo más trascendental y relevante: el estar vivos.

De esta manera, sería posible pensar en sociedades respetuosas e incluyentes, donde no supusiera un dilema el que la naturaleza sea considerada como sujeto de derechos.

El tipo de educación que se anhela en este escrito es humanista, que forme humanos, seres sensibles al dolor ajeno, que posean un sentido de la responsabilidad y toda una larga serie de valores que deben ser promovidos y usados a beneficio propio, pero no con fines egoístas ni de lucro, sino que en la medida que se realiza una persona impacta a quienes están a su alrededor, y que la existencia del ser humano deje de suponer un grave peligro para las miles de formas de vida con las que cohabita.

La educación promueve el saber convivir, de primer momento, con la propia especie y, posteriormente, respetar las diversas formas de vida que alberga el planeta, así como proteger a la madre naturaleza, reconociendo el lugar tan importante que posee como proveedora y alojadora de todas

las formas de vida posibles, sin las cuales los seres humanos no puede subsistir.

Hablar de educación como *paideia* es importante y necesaria porque ayuda a transformar la vida, pero no sólo la de los humanos, sino que propicia mejores modos de vida y un mundo más viable para todos; no en sentido utópico, sino en una posibilidad real de coexistencia armónica. Una educación para saber vivir y no sólo para sobrevivir. Ser en sí mismo y para los otros, no como utilidad, o por beneficio, sino por una manifestación de reconocimiento de la vida común.

REFERENCIAS

Bibliografía

Rabossi, Eduardo, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, en David Sobrevilla (comp.), *El derecho, la política y la ética: Acta del II Coloquio Alemán-Norteamericano de Filosofía* (Lima, 1987), México, Siglo XXI Editores, 1991.

Mesografía

Constitución de Ecuador de 2008. Disponible en http://www.derechopenalened.com/legislacion/constitucion_ecuador.pdf, consultado el 4 de marzo de 2019.

Departamento de Derecho Internacional de la Organización de Estados Americanos (OEA). *Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Protocolo de San Salvador*. Disponible en <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>, consultado el 20 de noviembre de 2019.

Esquivel Estrada, Noé Héctor, “¿Por qué y para qué la formación humanística en la educación superior?”, *Ciencia Ergo Sum*, noviembre 2003-febrero 2004, vol.10, núm. 003, UAEM, Toluca, México, p. 309. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>.

Gudynas, Eduardo, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Revista Tabula Rasa*, núm. 13, 2010, pp. 45-71. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a03.pdf>.

OEI. “¿Qué es la OEI?”. Disponible en <https://www.oei.es/en/about/que-es-la-oei>, consultado el 24 de febrero de 2019.

ONU. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, consultado el 4 de julio de 2019.

_____, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Cultu-*

- rales. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>, consultado el 13 de junio de 2019.
- Silva Camarena, Juan Manuel, “¿Humanismo o técnica?”, *La Lámpara de Diógenes*, vol. 12, núm. 22-23, 2011, pp. 237-248, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, conferencia dictada el 9 de noviembre de 2011 en el Auditorio Victor Bravo Ahuja de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional, durante la xxviii Semana Interdisciplinaria, p. 240. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/844/84421585015.pdf>, consultado el 13 de mayo de 2019.
- Vargas Lozano, Gabriel, “Los desafíos de la filosofía para el siglo xxi”, *eikasía*, año v, núm. 33, julio de 2010, p. 48. Disponible en <http://www.revistadefilosofia.org/33-03.pdf>, consultado el 23 de junio de 2019.

VI. La educación como puente para el establecimiento de un diálogo intercultural: una reflexión desde el *êthos* originario

Brenda Berenice Hernández Soto

INTRODUCCIÓN

Dentro del presente escrito se tratarán los siguientes temas: educación, derechos humanos e interculturalidad, con la intención de proponer una visión de la realidad que se extienda más allá de Occidente. Para ello, se tomó como referente el pensamiento de Raimon Panikkar, filósofo español, cuyo pensamiento está íntimamente ligado a la filosofía oriental, y en el cual se encuentra una gran oportunidad para el establecimiento de la interculturalidad.

El trabajo está conformado por cinco subtemas, cada uno de ellos se vincula estrechamente con el tema principal, analizado desde diversas perspectivas, el surgimiento de los derechos humanos, el papel actual de la educación, y la necesidad de un diálogo entre naciones.

De igual modo, se establece la imperante necesidad de que cada hombre y mujer experimente la paz de manera individual, y al mismo tiempo colectiva, ello con la finalidad de que los derechos humanos sean comprendidos como modo de vida.

EL PARADIGMA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Eduardo Rabossi se refiere a los derechos humanos como un fenómeno, cuyo paradigma es necesario cambiar —a su parecer— porque los paradigmas estándar tienen limitaciones,

y éstos deben ser atendidos con la finalidad de recuperar el objetivo original de los derechos humanos,¹ el cual indudablemente repercutirá en el devenir de la humanidad.

Todo fenómeno consta de una interpretación, una que es intrínseca a la percepción que los hombres y mujeres tienen de él, y sobre la cual construyen un modo de ver la vida y el mundo: “Fenómeno es un modo de desvelar el sentido de aquello que se interpreta en-el-mundo”.² Los derechos humanos, tal vez, fueron contemplados mucho antes de su promulgación, pero de una manera distinta, más vivencial que jurídica; de este modo, se les puede dar una mejor comprensión y, también, es como mejor se genera un respeto auténtico hacia ellos.

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* tuvo lugar el 10 de diciembre de 1948, después de una catastrófica Segunda Guerra Mundial, la cual hizo perder casi por completo la fe en la humanidad. Esto por supuesto tuvo un propósito claro: que no se presenciara jamás una barbarie de tal índole. Para ello, se vio una inminente necesidad de establecer un acuerdo entre naciones, cuyo objetivo fuera, entre otros aspectos, que todas las personas deben ser tratadas con equidad sin importar su raza, religión o ideología; así se reconoció la existencia de derechos fundamentales, con los cuales todo ser humano nace, del mismo modo son válidos en cualquier parte del mundo y bajo cualquier circunstancia.

¹ Eduardo Rabossi, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, pp. 323-324.

² Rubén Mendoza, “El cuidado de la paz en el pensamiento de Panikkar: responsabilidad del ser humano”, en María del Rosario Guerra y Rubén Mendoza (coords.), *¿Cómo vivir juntos? Ética, derechos humanos e interculturalidad*, p. 52.

Para Rabossi, el objetivo de los derechos humanos se centra en la paz y el progreso. Esto apunta al *ideal común de la humanidad*, por lo tanto, la *Declaración Universal* supone un diálogo y una discusión racionales.³ Ahora bien, ¿cómo establecer un diálogo con *el otro*? Para ello, habrá que darle un voto de confianza, abrirse a la posibilidad de una percepción distinta del mundo, en la cual se pueden encontrar fines comunes y, por supuesto, el deseo de felicidad y cuidado de lo humano, es decir, del *êthos*,⁴ y precisamente en el cuidado de éste participan cada hombre y mujer, y es a su vez, totalmente necesario para la paz y el progreso.

La paz se ha convertido en un deseo utópico, sin que por ello deje de verse su urgente necesidad. Para su establecimiento es necesario centrarse no en su concepto, sino en su sentido: “La paz no se consigue definiéndola. Su concepto no ha sido unívoco a lo largo del desarrollo del pensamiento, luego así, no es un ente que pueda definirse. La pregunta tiene que orientarse hacia su sentido, es decir, en el rumbo de lo indefinible, donde se entrecruzan el ser y el pensar, en el horizonte de la experiencia vivencial del mundo”.⁵

Lo vivencial es lo que se concibe como realidad. Antes de conceptualizar algo, esto puede ser perfectamente comprendido y vivenciado, y es precisamente en ese punto donde radica su valor. La paz no se realiza con un concepto o una teorización, su ausencia se padece del mismo modo que su presencia se disfruta. Cada persona es responsable de contribuir a la paz en tanto construcción de su humanidad. Esta última es una proyección que forma y transforma: “el cuidado de la paz,

³ Rabossi, *op. cit.*, p. 324.

⁴ Mendoza, *op. cit.*, p. 52

⁵ *Ibidem*, p. 51

como orden del ser, es siempre una responsabilidad humana, pues en tal armonía se construye la esencia del ente hombre que tiende al proyecto de lo humano”.⁶ Tanto la paz como los derechos humanos pertenecen al terreno ontológico, puesto que hasta que son vivenciados y considerados como propios, pueden ser teorizados de manera correcta, de lo contrario se convierten en conceptos vacíos, cuyo cumplimiento está condicionado a la mera aplicación jurisdiccional.

La paz forma parte de una experiencia de vida, no se trata de mencionar un antónimo de guerra, sino de una constante dentro del existir que permita un buen vivir. Por lo tanto, dentro del presente escrito no se dará una definición de paz, sino que se invitará a encontrarla dentro del actuar cotidiano, cada día y en cada situación.

Los derechos humanos tienen un surgimiento en cada hombre y mujer, asimismo, el fenómeno de los derechos humanos —como lo llama Rabossi— proviene de una manifestación humana, el respeto a la vida, por ejemplo, está dado antes de que sea penado el asesinato o el genocidio, está implícito de manera espiritual antes que institucional.

La paz radica, por lo tanto, en la convivencia dada en cuanto a la cualidad ética de los hombres y mujeres, rescatar la humanidad es una de las tareas imperantes de las personas en el presente siglo. Es preciso aclarar que el *mundo* al cual se hace referencia tiene el sentido que utiliza el filósofo alemán Martin Heidegger, es decir, el mundo no es un ente, un objeto que pueda ser conceptualizado, del mismo modo que el fenómeno de los derechos humanos, el mundo se hace en tanto es vivencial. La relación, por lo tanto, es la condición de posibilidad:

⁶ *Idem.*

El pensador alemán Martin Heidegger sostiene que lo que se llama mundo no es un objeto de estudio; es, ante todo, lo que humanamente se hace en la medida en que se *usa*. No es un objeto, es una cosa vivencial. El mundo visto como objeto es ajeno a lo humano; se aleja en la medida en que se describe, manipula y conceptualiza; ése es el mundo óntico.⁷

Los derechos humanos y la paz se harán en la medida en que se practiquen, ya que —como se mencionó— su naturaleza es ontológica (a partir de la experiencia) antes que óntica (formación de un concepto o teorización). Comprender lo anterior es un paso necesario para crear un nuevo paradigma de los derechos humanos y de la vida.

EDUCACIÓN ANTES QUE INSTITUCIÓN

La educación es inherente al ser humano, aunque suele pensarse que ésta inicia con la vida académica, cuando los pequeños comienzan a asistir al colegio y reciben las primeras lecciones de lectura y escritura, matemáticas, biología, entre otras; es verdad que comienza a recibirse desde el seno de la familia, para complementarse después en la escuela. El ejemplo que se tiene en el hogar es el fundamento para el modo de vida de los niños, es decir, la educación se instruye a cada momento, incluso sin que los padres o tutores se den cuenta de ello.

Cuando se educa a un ser humano, se le inculcan valores y principios, costumbres y hábitos. De igual manera, la educación está íntimamente ligada al tema de derechos humanos. Ella misma constituye un derecho, uno sobre el cual se construye un modo de concebir la realidad y el mundo, lo ideal sería que

⁷ *Ibidem*, p. 53.

la educación académica tuviera sus raíces en la experiencia, logrando arraigarse en la vida de toda persona, siendo mucho más que un requisito institucional. No se puede exigir el respeto a los derechos humanos, si éste no ha sido visto como una necesidad. Cada persona es responsable del cumplimiento de los derechos humanos, aun cuando no los haya tratado académicamente.

Experimentar una convivencia de paz radica en comprender que cada ser humano es único e irrepetible, y al mismo tiempo, perteneciente a esta gran comunidad llamada mundo. Las diferencias religiosas, raciales y culturales han sido algunos de los obstáculos para la convivencia armónica, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Si se procura una educación no excluyente, es decir, con la idea fundamental del respeto al otro, a su forma de pensar y de vivir, será posible establecer un diálogo que nutra a las diferentes culturas, sin importar cuán distantes parezcan. Se puede establecer, por lo tanto, una estrecha vinculación entre educación, responsabilidad y pertenencia. Cada una de estas características forma parte de las personas, es necesario comprenderlas y vivenciarlas para lograr un fiel entendimiento y práctica de los derechos humanos.

La paz es consecuencia de una visión abarcante de la realidad, no surge a partir del cumplimiento de ciertas normas, para Raimon Panikkar consiste en un don:

Nada habría más triste que un mundo que sólo consistiese en deducciones lógicas, que una realidad que sólo constase de conclusiones de silogismos, que una sociedad en la que el don hubiera perdido su sentido y su vigencia. Recibir la paz como un don implica toda esta actitud. Y es recibéndola como la paz crece y se irradia, tanto al exterior como al interior de nosotros.⁸

⁸ Raimon Panikkar, *Paz y desarme cultural*, pp. 23-24.

La paz consiste en una actitud con uno mismo, y es debido a que se encuentra dentro del ser humano, que puede extenderse hacia los demás. La experiencia de la paz es, sin duda, parte de la educación, de la formación de la humanidad, y un requisito para la interculturalidad. Esta experiencia tiene un papel protagónico en el respeto a los derechos humanos.

La educación está íntimamente ligada a la cultura, es verdad que esta última de cierto modo predispone y moldea a la persona, no se puede escapar de ella, ni es necesario, lo importante es saber y aceptar que existe una diversidad de culturas, y que ello no implica, por fuerza, contrariedad.

Para asimilar lo anterior, habrá que tener una visión intercultural, que permita el acercamiento a la diversidad, y al mismo tiempo un mutuo enriquecimiento. Ello hará que sea más sencillo “elevant el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad, practicar la tolerancia y convivir en paz como buenos vecinos y emplear un mecanismo internacional para promover el progreso económico y social de todos los pueblos”,⁹ lo cual es un propósito de la *Carta de las Naciones Unidas*.

El acercamiento a una cultura genera una diversidad de reacciones, tanto intelectual como espiritual. Puede haber una actitud de admiración, de rechazo o de indiferencia. Los ojos con los que se mire a aquello que es nuevo es determinante para romper, o no, con la experiencia de la paz. Panikkar menciona que dentro del acercamiento entre culturas existen cinco momentos, cada uno con consecuencias distintas.¹⁰

⁹ ONU. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, del 14 al 25 de junio de 1993.

¹⁰ Panikkar, 1993, *op. cit.*, p. 37

En uno de ellos, el llamado por el filósofo español *aislamiento e ignorancia*, la interculturalidad no se presenta, puesto que cada cultura se queda al margen de las demás.¹¹ En el mundo del siglo XXI es casi imposible que una cultura no tenga contacto con otra, ya sea por el uso del lenguaje, por la tecnología, o por la globalización, la diversidad de culturas está presente, y debido a ello, la interculturalidad resulta imperante.

Pero ¿qué nos dice la historia respecto al encuentro de culturas? La respuesta ha sido casi siempre una actitud de *condena y conquista*: “Si la relación llega a ser más estable y duradera, la otra cultura se convierte en una amenaza contra la que hay que reaccionar y, en su caso, suprimir”.¹² Ha sido muy común que una cultura se imponga sobre otra, que haya explotado sus tierras, cambiado su idioma y sus creencias. Esto, por supuesto, implicó una violación a innumerables derechos humanos, y su repetición hasta la Segunda Guerra Mundial hizo necesaria la *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

Pero a pesar del gran esfuerzo por parte de las organizaciones internacionales, la violación a los derechos humanos ha sido una constante. No se cuenta con una educación que inculque el respeto hacia lo distinto. Tanto en el hogar como en la escuela, se suele ir a los extremos cuando se conoce una cultura distinta: o bien se le considera superior a la propia o, por el contrario, se visualiza de modo despectivo. Ninguna de estas posturas permite un acercamiento real, y como consecuencia tampoco un diálogo, para que se dé este último, se necesita estar dispuesto a escuchar y proponer, a dar y recibir.

¹¹ *Idem.*

¹² *Idem.*

La interculturalidad es mucho más que un acercamiento conceptual, es un intento por entender el *mythos* del *otro*, es decir, su modo de ver la realidad, el modo el que cobran sentido el bien, la belleza, entre otros aspectos.¹³ Educar para que sea una posibilidad entrar en el mundo del *otro* es una tarea que corresponde a todos, y es también, algo indispensable para el cumplimiento de los derechos humanos.

Occidente ha extendido alrededor del mundo un modo de pensar y de vivir, esto, por supuesto, implica una visión del entorno y del propio ser humano: “hay una versión, un estilo occidental de instruir la razón para vivir. La referencia occidental es el árbol sobre el cual nos apoyamos”.¹⁴ La modernidad marcó un estilo de vida y de comportamiento, dentro de ella la naturaleza está al servicio de las personas, se experimenta un antropocentrismo marcado, y dentro de éste se vive, por supuesto, una dualidad, que comienza por separar al ser humano de la naturaleza: “un aspecto clave en estas posturas es su visión dualista, donde el ser humano se separa y es distinto de la naturaleza, y en tanto es medida, origen y destino de todos los valores, se apropia de los recursos naturales al entenderlos únicamente como medios para nutrir los procesos productivos contemporáneos.”¹⁵

La dualidad implica una división de las cosas, concebir a la naturaleza y a las personas dentro de una visión dualista los convierte en contrarios.

¹³ Cfr. *Ibidem*, p. 34.

¹⁴ Pierre Legendre, *La fábrica del hombre occidental*, p. 16.

¹⁵ Eduardo Gudynas, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*, p. 49.

LA VISIÓN DE LA NO-DUALIDAD (ADVAITA)

Una educación intercultural contiene forzosamente una visión *advaita* (no-dualidad), en donde la unidad del universo es una cuestión primordial. El ser humano se relaciona a través de vínculos que establece con el mundo, los animales, las plantas, consigo mismo, con su semejante. Todo el universo habla, a su manera, y en ese hablar se encuentra *el absoluto*, el cual, en palabras de Panikkar, sirve para expresar la realidad última,¹⁶ eso, a lo cual todo regresa y de donde todo proviene, dentro de él no hay oposiciones.

Es de este modo, precisamente, como se da una relación no-dual (*advaita*). El ser humano no es el punto de referencia ni el centro del universo, es un elemento más, se entra entonces en el terreno de la sabiduría, y por supuesto de la condición humana, en la cual incluso la divinidad comparte con los hombres y mujeres la pertenencia a la *unidad*: “*el otro* lo es solamente tomándome a mí como término de referencia. Llamar a Dios *el otro* es denominarlo en función de la criatura, siendo así que el orden mismo de las cosas exigiría la inversión de la perspectiva, la con-versión de nuestra mente”.¹⁷

La persona siempre habla desde sí misma, desde su propia experiencia; no obstante, esto no implica que se vea como el centro del universo, de este modo, tendría una visión reduccionista, ya que se alejaría de la naturaleza y de sus semejantes, en cambio, cuando se concibe con base en la relación que tiene con el mundo, entonces, se despierta un *conocer auténtico*, éste es parte de la tradición de los *Upanishad* (libros sagrados hinduistas).

¹⁶ Cfr. Raimon Panikkar, *Espiritualidad hindú: sanatana dharma*, p. 192.

¹⁷ *Idem*.

La mente humana es capaz de tener esta concepción (la *unidad*), que está plasmada en la realidad. El cuerpo, por ejemplo, es una *unidad*, y, sin embargo, está compuesto por músculos y huesos, venas y arterias, mente y espíritu. Lo *uno* representa la relación que existe dentro de la diversidad, así es como está presente en cualquier parte del cosmos.

Esto quiere decir que ninguna cosa o ser está al servicio de otro, como se ha visto en la postura tradicional, y ante lo cual se requiere indudablemente un cambio de perspectiva, no porque el ser humano se vea afectado por el deterioro de la naturaleza, sino porque es necesario mantener el orden del cosmos: “[...] la postura tradicional ha sido entender al ambiente como objeto al servicio del ser humano, ese reconocimiento conlleva rupturas en varios terrenos, involucrando novedades como el reconocimiento de derechos propios de la Naturaleza.”¹⁸

Ahora bien, el ser humano es sujeto de derechos, y ha establecido un código para que sean castigadas las violaciones a éstos, la naturaleza no había formado parte de este código, porque no se le tenía contemplada como una extensión de la persona, y esto ha tenido consecuencias catastróficas, debido a lo cual, la naturaleza se ha convertido en un sujeto más: “uno de los frentes de análisis y debates más activos en el amplio campo del ambiente y el desarrollo se ha enfocado en el reconocimiento de valores intrínsecos en la naturaleza, donde ésta pasa a ser sujeto de derechos.”¹⁹ Sin embargo, sería aún más sencillo que ni el ser humano ni la naturaleza fueran concebidos como sujetos, sino como un solo ser que no se divide.

¹⁸ Eduardo Gudynas, *op. cit.*, 2010, p. 47.

¹⁹ *Idem.*

La vida abarca a ambos, y dentro de ella cada uno se construye sin ser ajeno al entorno. La persona suele pensar en el día y la noche como contrarios, sin observar que no hay día sin noche ni noche sin día, y que realmente forman parte de la *unidad*. Otro de los aspectos primordiales es la valoración de la naturaleza en función al beneficio que otorga, una vez más se la reduce a un sujeto:

Las posturas convencionales sobre la Naturaleza la conciben como un conjunto de objetos que son reconocidos o valorados en función de las personas. Los valores son brindados por el ser humano, y sus expresiones más comunes son, por ejemplo, la asignación de un valor económico a algunos recursos naturales o la adjudicación de derechos de propiedad sobre espacios verdes. Ésta es la postura antropocéntrica donde la Naturaleza no tiene derechos propios, sino que éstos residen únicamente en las personas.²⁰

Esto, por supuesto, es consecuencia del antropocentrismo, y de la educación que se ha impartido a partir de ello. No obstante, existen culturas que tienen una cosmovisión distinta, en las cuales la concepción del *absoluto*, y por lo tanto de la *unidad* son esenciales: “La prioridad trascendental del Uno, la visión del Absoluto como Uno, la Unicidad pura e inefable de Aquello cuyo apelativo menos impropio es de ser ‘Uno sin segundo’, es una característica de la mente humana y fundamental en el hinduismo”.²¹

Es decir, lo Uno se encuentra plasmado en cada persona de manera inherente, es pues, parte de su condición, por lo tanto, un diálogo intercultural abre las puertas a la posibilidad de re-encontrarse, desde cualquier parte del mundo, con la concepción del *advaita* (no-dualidad), dentro de la cual florece una educación

²⁰ *Ibidem*, p. 48.

²¹ Panikkar, 2005, *op. cit.*, p. 192.

que no es exclusiva del uso de la razón, y en la que por lo tanto no son necesarios los conceptos de sujeto y objeto, sino en la que se experimente la participación constante dentro de la vida.

EDUCACIÓN, TOLERANCIA Y MITO

Como se mencionó, la educación es, en parte, un modo de ver el mundo, configura una orientación dentro del vivir, en la cual conviven hombres, mujeres, animales y naturaleza. Dentro del ámbito académico, las miradas suelen centrarse en la educación formal, esa que se recibe en los colegios, y de la cual son responsables los profesores, ésta constituye un derecho humano.

Ahora bien, un derecho humano está enfocado en el bienestar de la persona, en procurar que lleve una vida plena explotando sus potencialidades para ello es necesario que se respete la libertad de cada hombre y mujer, sin importar en dónde haya nacido, el nivel socioeconómico al que pertenezca o las creencias religiosas a las que se encuentre arraigada. El *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, en el artículo 13, párrafo 1, establece lo siguiente:

la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.²²

²² ONU. *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

Dentro de este párrafo, la tolerancia es uno de los aspectos principales, es bien sabido que por falta de ella la humanidad ha sido víctima de guerras, genocidios y, por supuesto, violaciones a derechos humanos. El tema de la tolerancia está presente en cada aspecto de la vida, incluso de manera individual, y, es más, la tolerancia se extiende más allá de la convivencia entre personas: está íntimamente ligada a la relación entre el ser humano y la naturaleza.

Cada persona tiene dentro de sí misma una manera de relacionarse con el mundo. Esto incluye cada ser y situación con la que vive. Panikkar llama a esto *mito*, el ser humano se debe a su mito, su condición está intrínsecamente ligada a lo que concibe como realidad:

El mito nos proporciona un punto de referencia que nos orienta en la realidad. El mito que uno vive nunca es vivido ni visto de la manera en que uno vive o ve el mito de otra persona; es siempre el horizonte aceptado dentro del cual se sitúa nuestra experiencia de verdad. Yo estoy sumergido en mi mito de la misma manera que los demás lo están en el suyo.²³

Es así que el comportamiento con el otro es el reflejo de la significación que tiene para la persona el mundo. A pesar de que los hombres y mujeres no sean críticos de su mito, puesto que no se dan a la tarea de desmitificarlo, se construyen a partir de él, no pudiendo dejar de ser resultado de su lenguaje, su historia, su cosmovisión.

No obstante, ¿qué significa tolerancia? Panikkar precisa: “La tolerancia es la dinámica mítica intrínseca que permite la remitificación.”²⁴ Remitificar significa volver al mito en el cual

²³ Raimon Panikkar, *Mito, fe y hermenéutica*, p. 47

²⁴ *Ibidem*, p. 59.

no hay necesidad de cuestionamientos, seguir la línea que traza el horizonte de percepción del mundo, tener seguridad de lo que se hace, no porque se haya justificado racionalmente, sino porque es parte de la constitución como ser humano y, por lo tanto, del mito.

Tolerar no es imponer, ni considerar al otro como extraño, sino como distinto, si esto se acepta, se podrá tener claro que propiamente no hay errores, sólo modos distintos de concebir la realidad. “Podemos ser auténticamente tolerantes sólo si no llegamos a posiciones de compromiso, habiendo constatado que la verdad misma es tolerante. La tolerancia no deriva de una indiferencia hacia la verdad, sino de una percepción de la verdad misma.”²⁵

Se es tolerante en tanto se construya un puente sobre la barrera que divide a cada individuo con su semejante. Ello implica aceptar que el otro puede tener la razón, sin que ello signifique dejar de creer en lo propio. Ahora bien, el fin último será desaparecer tanto el puente como la barrera, aquí la tolerancia ya no sería necesaria.

Para ser tolerante es necesario comprender que cada visión del mundo y cada ser humano tienen un acercamiento a la verdad, ésta no puede ser abarcada de manera total. No se puede pretender describir a la felicidad o a la paz en una oración. El recipiente se va llenando, y es redondo, cada uno ve en un momento sólo una parte de él, y conforme camina puede ir rodeándolo y entonces descubre que tiene más caras, se va llenando, aunque tal vez nunca completamente, en este sentido llenar el recipiente de la paz o la felicidad es vivirla sin la necesidad de describirla o justificarla racionalmente.

²⁵ *Idem.*

Aceptar que no hay un solo modo de conocer la verdad no implica indiferencia, da la oportunidad de crecer. Cuando se da apertura al pensamiento del otro, se deja de lado la inseguridad, aquella que aparece al tener una visión cerrada y lineal de la vida.

En la actualidad, la tolerancia requiere estar presente; toda persona pide que su voz sea escuchada, y se aflige al ver que el entorno social parece desaparecer los rostros de cada persona en beneficio de la comunidad; sin embargo, al final, la mayoría de hombres y mujeres carecen de confianza e intentan identificarse con el fondo borroso que promete ser tolerante en tanto no se entorpezca su camino. “Somos tolerantes para evitar el mal mucho más grave de la intolerancia, que destruiría muchos otros ‘bienes’”.²⁶ En este sentido, se vive dentro de un gobierno *tolerante*, en un mundo occidentalizado que también pretende ser *tolerante*, porque no tiene apertura hacia lo distinto.

El ser humano será siempre imperfecto si se le quiere ajustar a un molde, se procura que las personas sigan un camino, sólo uno, pero el camino se construye individualmente. Por ello, el sabio no da respuestas, hace que el discípulo se pregunte, porque la respuesta que nace de él mismo no la puede dar nadie más, ni tendrá el mismo significado para todos.

Si el mito que se vive incluye al semejante, entonces se podrá ser tolerante, si por el contrario se sigue una ideología, entonces la tolerancia no se vislumbra. “[...] la tolerancia que se tiene es directamente proporcional al mito que se vive e inversamente proporcional a la ideología que se sigue”.²⁷ Cada vez que las personas son tolerantes, puede darse el diálogo,

²⁶ Panikkar, 2007, *op. cit.*, pp. 47-48

²⁷ *Ibidem*, p. 45.

esto se ve de manera clara cuando se da el encuentro con otra cultura, hay por ejemplo una cosmovisión distinta, la creación del mundo puede ser relatada de otra manera, pero es posible encontrar ahí algo que se asemeje con lo propio.

Si los obstáculos se desvanecen, la armonía se hace presente, surge entonces lo que Panikkar llama paz: “La paz sólo puede ser armonía de la misma realidad en la que nosotros participamos cuando estamos en situación de receptividad por no poner obstáculos al ritmo de la realidad”.²⁸ La realidad no es estática, lo que cada uno considera como realidad no es la verdad absoluta, entender esto da pauta al crecimiento y fortalecimiento del ser humano y de la propia cultura.

La tolerancia no significa un desvanecimiento de la persona, no es aceptar la visión ajena deshaciéndose de la propia. De algún modo el ser humano no podrá nunca dejar de seguir su mito, pero en tanto más se conoce más acepta. Por ello es conformista, sabe que, en su esencia, en su interioridad, se encuentra con aquello que lo vincula con su semejante; por eso no se impone, querer cambiar al otro desaparecería una parte de sí mismo, “cuanto más soy yo mismo, más desaparece mi ego. Yo soy, entonces, todos y todo, pero desde un ángulo único, por así decirlo.”²⁹

La persona que es tolerante acepta las diferencias, no pone condiciones para la tolerancia. Panikkar afirma que en última instancia el objetivo de la tolerancia es desaparecer, no ser necesaria, esto significaría que realmente se convive con el otro y se respeta su mito. “La auténtica tolerancia preferiría no ser necesaria, querría llegar a ser superflua, vive con la esperanza

²⁸ *Ibidem*, p. 25.

²⁹ Raimon Panikkar, *La visión cosmoteándrica: las tres dimensiones de la realidad*, p. 162.

de desaparecer”.³⁰ La educación debe apuntar hacia la no necesidad de la tolerancia, con el respeto al *mito* del ser humano, para que con ello sea posible una apertura hacia la paz, y, por lo tanto, hacia el respeto de los derechos humanos y una vida plena y feliz.

LA UNIVERSIDAD Y LA VISIÓN INSTRUMENTAL DEL MUNDO

Ahora bien, dentro de la vida académica, la universidad es cuna del saber, una de sus funciones consiste en preparar a sus alumnos en diversas disciplinas, con la finalidad de que sean capaces de desenvolverse con soltura y habilidad en el área de su interés. La educación es uno de los grandes sustentos de la universidad, ésta (la educación) ofrece mucho más que la acumulación de conocimiento; es, también, una forma de ver y participar en la realidad. La visión del entorno es trasformada cuando se accede a la educación universitaria, más allá de especializarse en una disciplina, la universidad da acceso al diálogo, al pensamiento crítico y, finalmente, a un modo de vida.

La universidad, por lo tanto, ha tenido un gran impacto dentro de la sociedad, y al mismo tiempo, la sociedad ha influido de manera considerable en la visión y los estudios universitarios. Boaventura de Sousa Santos opina que el conocimiento universitario se ha trasformado para dar paso a lo que él llama *conocimiento pluriuniversitario*, el cual “es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar”.³¹ Es decir, en

³⁰ Panikkar, 2007, *op. cit.*, p. 48.

³¹ Boaventura de Sousa, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, p. 44.

el presente, el conocimiento que puede obtenerse en la universidad tiene la finalidad de entrar en el mercado, los estudiantes se preparan para integrarse a puestos de trabajo específicos, los cuales están creados por una sociedad centrada en la técnica y la tecnología.

Para De Sousa Santos, el conocimiento universitario, en su origen, se construía de manera independiente de las necesidades de la sociedad, es decir, no estaba condicionado por su funcionalidad, podía utilizarse o no y ello no era condición para que se siguiera generando:

El conocimiento universitario —o sea el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo *éthos* universitario— fue a lo largo del siglo xx un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades.³²

Es importante mencionar que el conocimiento universitario nunca está alejado de las necesidades de la sociedad, sin importar lo que ésta se modifique, pero no puede negarse que la sociedad últimamente se ha enfocado en preparar a jóvenes técnicos que no desarrollen más que habilidades instrumentales. La vida está centrada en la industria y el comercio, por lo tanto, cada universitario egresado compite para convertirse en una mercancía valiosa. Una de las grandes consecuencias de lo anterior es la pérdida de la autonomía de la universidad, así como el surgimiento de un conocimiento estéril, aquel que De Sousa Santos llama *pluriuniversitario*.

³² *Ibidem*, p. 43.

La perspectiva de la vida y del mundo han cambiado. La educación se ha convertido en un medio para alcanzar fines monetarios, hay por lo tanto una visión materialista, que incluye tanto a los objetos como al mismo ser humano; para Pierre Legendre, esto es resultado de una visión occidental: “Occidentales industrialistas, hemos inventado el ruido incesante, las montañas de objetos, la presencia totalitaria de lo lleno”.³³ Todo se ha llenado menos el espíritu. El árbol no vive sólo de la luz del sol, necesita también del agua y de la tierra, el árbol forma y transforma el bosque mientras vive.

Una educación intercultural permitiría que otras concepciones de vida fueran incluidas y, por lo tanto, el resultado de la educación no estaría enfocado sólo en los beneficios materiales. Cada vez es menos común que los estudiantes piensen en estudiar un posgrado sin la intención de obtener un mejor puesto de trabajo o un mejor salario, incluso los estudios de licenciatura están siendo sustituidos por las carreras técnicas, las cuales han dejado casi por completo la preparación intelectual.

El siglo XXI ha dejado ver un mundo materialista, que consume al mismo tiempo tanto productos innecesarios como el espíritu de los hombres y mujeres. Este mundo está compuesto por el vibrante deseo de uniformar a todos sus miembros, la educación universitaria es uno de los puntos más sensibles, ahora todas las disciplinas están enfocadas en el mismo objetivo. La producción material ha ganado terreno a medida que la alimentación espiritual queda olvidada. Lo anterior es una consecuencia de la occidentalización del mundo, es decir: mediante rodeos complejos y a través de un conflicto codificado (el conflicto entre la fe y la razón, entre Dios y ciencia), la cultura

³³ Pierre Legendre, *La fábrica del hombre occidental*, p. 19.

occidental ha podido pasar del libreto bíblico, y luego romano canónico, al libreto científico, es decir, al *mito contemporáneo de la ciencia soberana y omnipotente*.³⁴

Pareciera ser que gran parte de la humanidad visualiza una única forma de vida posible: aquella impuesta por Occidente: “Hay una versión, un estilo occidental de instruir la razón para vivir. La referencia occidental es el árbol sobre el cual nos apoyamos”.³⁵ Y este árbol tiene ramas y raíces, el sentido impuesto de la existencia ha alargado sus raíces hasta alcanzar una vida instrumental, sus frutos han dejado semillas en el espíritu del mundo, aquel compuesto por cada hombre y mujer que lo habitan, que *hacen* el mundo en la medida en que viven:

La hipertrofia de la relación técnica e instrumental con el mundo, que Heidegger denunciaba como uno de los rasgos definitorios de Occidente, tiene hoy más medios que nunca para imponer su voluntad a escala planetaria. Por primera vez habitamos un mundo abierto, pero esta realidad, llena de promesas y de posibilidades, parece mostrar ante los ojos de la mentalidad dominante y de los intereses creados fundamentalmente una: el mercado es más amplio que nunca y es posible la explotación y el dominio de la tierra a escala global.³⁶

El ser humano tiene una relación artificial con el mundo, con el semejante y con él mismo, el escenario que se ha construido ha abandonado el sendero de la sabiduría y lo ha sustituido por el intelecto estéril, es decir, aquel que deja de lado la creatividad, lo intuitivo y lo espiritual.

³⁴ Pierre Legendre, *Lo que Occidente no ve de Occidente. Conferencias en Japón*, p. 53.

³⁵ Legendre, 2008 a, *op. cit.*, p. 16.

³⁶ Mónica Cavallé, *La sabiduría de la no-dualidad. Una reflexión comparada entre Nisargadatta y Heidegger*, p. 21.

Los frutos de la educación crecen en cada aspecto de la vida. La universidad es un huerto que ofrece gran variedad de frutos, los cuales coinciden en su *êthos*, como bien menciona Sousa. Es responsabilidad de cada uno que este sentimiento retorne a las aulas y también a la sociedad. La educación universitaria se construye mientras los estudiantes, docentes y administrativos se ocupan de ella.

La educación trasciende todo tipo de institución y, por supuesto, tiene consecuencias de acción y reacción. No obstante, el concepto *educación* ha sido *moldeado*, es común que en el presente siglo se le identifique sólo con la preparación académica y, por lo tanto, su función vaya cambiando de acuerdo con las necesidades de la sociedad, las cuales comúnmente son establecidas por el capitalismo y el avance tecnocientífico.

Occidente se plasma ante el mundo como la cultura dominante, y ante ello, el resto de cosmovisiones suele *amoldarse*. Por lo tanto, el estilo de vida se sigue con una mirada ausente, el sentido de la existencia es dado por el llamado progreso tecnológico, el cual es cuna para una diversidad de críticas provenientes de sabios, intelectuales y, en general, por personas con una visión clara y humanista.

Martha Nussbaum advierte el gran peligro al cual se enfrentan los hombres y mujeres al apostar por una educación acrítica, que sirva únicamente para generar ganancias monetarias, pero, sobre todo, para la disolución de la democracia.³⁷ La educación no pertenece a nadie, es parte de la constitución humana, por lo tanto, no es adecuado pensarla como propiedad

³⁷ Cfr. Redacción de *El Heraldo.co*, "El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial". Disponible en <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416#>.

de una cultura o una situación social determinada. Es verdad que las necesidades de las personas pueden cambiar de acuerdo con la época en la que viven; no obstante, éstas nunca deben situar una cualidad humana por encima de las demás.

Puesto que la ciencia es actualmente la mayor apuesta, todo aquello que no esté estrechamente vinculado con ella ante los ojos de la sociedad actual será *desechado*. En este sentido, las humanidades y las ciencias sociales representan, antes que un vacío, un peligro para la juventud y, en general, para la educación, pues en ellas se encuentra la posibilidad de una actitud creadora y revolucionaria.

El mundo capitalista ha acostumbrado al ser humano a ser fanático de lo efímero, los objetos desechables representan una gran inversión para la vida, y uno de los mayores propósitos de ésta es la acumulación de bienes materiales, por lo tanto, el amor y lo espiritual han quedado rezagados, y las consecuencias de ello se observan en la angustia por encontrarle un sentido funcional a la vida.

La enajenación es uno de los grandes obstáculos para que la persona sea capaz de reconocer dentro de sí su conexión con el universo. Una de las grandes consecuencias de que el ser humano se encuentre enajenado es el olvido de su espíritu. La ciencia ha representado en la modernidad uno de estos obstáculos, puesto que se ha convertido en la respuesta última de la vida: “La Ciencia y el Management triunfan, tan poderosamente como una mitología o una religión se apropian del pensamiento, de las prácticas cotidianas y de las artes. La Ciencia toca al hombre en su punto débil, en el “¿Por qué?” que lo atormenta”.³⁸

³⁸ Legendre, *op. cit.*, 2008b, p. 32.

Mientras el ser humano se encuentre atormentado, buscará respuestas que lo rescaten del abismo que le representa su existencia; no obstante, estas respuestas artificiales lo llevarán a la ilusión de encontrarse seguro en un mundo no inmutable.

Al parecer los hombres y mujeres tienen a la ciencia y a la razón como algo tangible, representando un sustento innegable debido a que se puede ver y tocar; en este sentido, todo aquello relacionado con la espiritualidad representa un trasfondo borroso y a veces inservible e incierto. Aquí se puede observar la gran falta de visión intercultural y, al mismo tiempo, de disposición hacia el diálogo.

Cada persona lleva dentro de sí aquello que la vincula con su semejante. Esto es independiente de la cultura a la que se pertenezca, por ello, dentro de esta visión, cada ser tiene la posibilidad y el derecho a ser escuchado, tanto dentro del núcleo familiar, como a nivel político y académico.

El respeto y la paz son pilares dentro de una sociedad, pero para que se encuentren presentes, deben tener su origen dentro de la persona misma.

El bienestar de la sociedad, del mundo entero, depende —entre otros aspectos— de que los hombres y mujeres sean capaces de vivenciar la paz y la espiritualidad. Esto no depende de institución alguna, ni siquiera el derecho es capaz de establecer las leyes perfectas para una convivencia armónica, éstas se encuentran en el interior de cada persona, y al final no son leyes como tal, no dan una respuesta certera para actuar, al igual que la filosofía, su riqueza se encuentra en los cuestionamientos que invita a plantearse, éstos abren la puerta, son la posibilidad para la construcción del mundo y del mismo ser humano.

El ser humano siempre regresará a aquello que le es propio: su *mito*. El primer mundo, como lo llama Panikkar, se ha dado cuenta que el desarrollo de la técnica a pasos agigantados no es una prioridad dentro de la condición humana, esto sólo ha

logrado que la separación entre el intelecto y el espíritu sea cada vez mayor, de modo que ya es casi imperceptible el puente que esclarece la conexión innegable entre ambos.

La paz es algo que se comprende en tanto es vivida, para ello, es necesario que cada hombre y mujer sea parte de la armonía del universo, constituyéndose en una experiencia abarcadora, en la cual forme parte cada planta y animal, y no sólo el ser humano: “Cada hombre refleja la armonía del universo, cuando se encuentra en su lugar propio y no está enajenado. Así, la armonía cósmica vuelve a depender de la armonía interna de cada ser”.³⁹ Por ello, es una responsabilidad personal, y a su vez, perteneciente a la humanidad.

La educación universitaria ha sido a lo largo de los años un pilar de la sociedad, por ella, se accede a un modo de vida que abre las puertas hacia una nueva perspectiva de *conocer*, una en la cual es necesaria la amplitud de visión. Este tipo de educación siempre irá acompañada de una construcción de ideas sobre la realidad, la cual, por poco tiempo, se queda estática, ya que se va profundizando en ella a medida que se conocen otras formas de interpretación, una lectura, una teoría física o matemática, son modos de apertura, que invariablemente hacen mirar en una nueva dirección.

América Latina es una región con una gran variedad de culturas, debido a ello cuenta con una riqueza excepcional, que se refleja en sus habitantes y, en general, en una forma de ver la vida. Dentro de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe que tuvo lugar en el año 2008, se establece: “Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren

³⁹ Panikkar, 1993, *op. cit.*, p. 107.

enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza.”⁴⁰

El peso que tiene la educación en la sociedad equivale tal vez a la autoridad de los padres dentro del núcleo familiar, es decir, lo expuesto en las universidades se sigue con fidelidad, con la convicción de que es lo mejor, ello da la posibilidad de una buena vida. Por lo tanto, es menester que se cuente con una educación universitaria de calidad, con la finalidad de explorar y utilizar las potencialidades propias de los estudiantes.

Para ello, la universidad requiere valerse de las herramientas proporcionadas por el contexto en el cual la comunidad se desenvuelve. Ahora bien, es conocido que los pueblos originarios se han quedado al margen de la educación universitaria, tanto dentro del alumnado como en los temas analizados al interior de la propia universidad. Ello ocasiona un inevitable alejamiento con una lengua y una cosmovisión y, sin duda, un rompimiento con el pasado de un pueblo, de una forma de vida que se extingue poco a poco.

Los habitantes de América Latina cuentan una historia distinta a Europa, Norteamérica y otras partes del mundo, llevan las cicatrices de la conquista, la desigualdad y la subordinación, cuestiones que hoy en día siguen vigentes en la mayoría de los países, y que marcan a la población en general. Debido a ello, la educación necesita contar con una preparación que ayude a fomentar soluciones, que alimente el pensamiento crítico junto a una forma de pensar autónoma y al mismo tiempo perteneciente a la propia cultura.

⁴⁰ Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), del 4 al 6 de junio de 2008. Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación para el Desarrollo Sostenible. Libros, documentos artículos. Disponible en <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>.

La educación superior universitaria, antes de pretender proporcionar un buen empleo o una buena calidad de vida, debe apuntar hacia la reflexión de la sociedad en la cual se vive, ya que su uso no es sólo comercial, sino también humanitario, esto es lo que la distingue de la educación técnica. Gran parte de la construcción de la humanidad es la educación, y ésta debe ser incluyente, y tener un financiamiento independiente de la comercialización.

REFLEXIONES FINALES

El siglo XXI deja ver un mundo que apunta por la “uniformidad” antes que por la unidad. La globalización ha invadido cada rincón de la vida de las personas, se ha establecido un único modelo de vida, y éste no respeta el modo de vida de cada cultura. El bosque está lleno de árboles, y en la diversidad de éstos se encuentra gran parte de su riqueza, cada pueblo contiene su propio *mito*, aquel que lo lleva a la percepción y comprensión del mundo. La unidad implica *pertenencia a* la uniformidad, pretende establecer un único modelo de existencia. La vida misma es unidad que trasciende al *ser*.

Unión y distinción no son contrarios, para comprender lo anterior se necesita tener una visión *advaita* de la realidad, es decir, una que no contemple lo “bueno” y lo “malo” como rectores de la vida, en la que se integren todas las posibilidades de *ser*, es decir, que no pretenda establecer un estándar para vivir. La vida es algo que sorprende a cada instante, al igual que el ser humano se encuentra en constante construcción. No hay un modelo de vida perfecta, la vida no está sujeta a descripciones, se encuentra en un terreno más ilimitado que el conceptual.

Los alumnos universitarios tienen una gran responsabilidad para el mundo que los espera, pero al mismo tiempo, requieren de los medios adecuados para la supervivencia de la

educación como un modo de vida antes que como un camino para la obtención de capital, en la cual todas las lenguas y costumbres sean reconocidas y respetadas; para ello, se necesita entrar en el terreno de la espiritualidad y no sólo del intelecto. Una de las consecuencias de la globalización es la imposición de un mundo meramente racional.

En este estado ya no existe división y es precisamente en este punto donde se despliega la humanidad, por lo tanto, cada hombre y mujer podrá construirse desde su *mito* para entonces ser partícipe de una sociedad abarcadora. Dentro de ésta será posible una educación intercultural, en la cual lo principal será la humanidad, y no las costumbres ni la religión.

La instrucción académica a partir de una visión no-excluyente no se limita a una sola región del mundo. Es ésta la educación que requiere la universidad, la cual será entonces posibilitadora de conocimiento intelectual y también de crecimiento espiritual.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Cavallé, Mónica, *La sabiduría de la no-dualidad. Una reflexión comparada entre Nisargadatta y Heidegger*, Barcelona, Kairós, 2008.
- Legendre, Pierre, *La fábrica del hombre occidental*, Buenos Aires, Amorrortu, 2008 a.
- _____, *Lo que Occidente no ve de Occidente*. Conferencias en Japón, Buenos Aires, Amorrortu, 2008 b.
- Panikkar, Raimon, *Paz y desarme cultural*, Cantabria, Sal Terrae, 1993.
- _____, *La visión cosmoteándrica: las tres dimensiones de la realidad*, Madrid, Trotta, 1999.
- _____, *De la mística. Experiencia plena de la vida*, Barcelona, Herder, 2005.
- _____, *Espiritualidad hindú; sanātana dharma*, Barcelona, Kairós, 2005.
- _____, *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*, Barcelona, Herder, 2006.
- _____, *Mito, fe y hermenéutica*, Barcelona, Herder, 2007.
- Sousa Santos de, Boaventura, *La universidad en el siglo xx. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés (Cides-UMS), Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (Asdi) y Plural editores, 2007.

Hemerografía

- Gudynas, Eduardo, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*. Bogotá-Colombia, núm. 13, julio-diciembre de 2010, pp. 45-71.
- Rabossi, Eduardo, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 3, Buenos Aires, mayo-agosto, 1989.

Mesografía

Mendoza, Rubén, “El cuidado de la paz en el pensamiento de Panikkar: responsabilidad del ser-humano”, en María del Rosario Guerra y Rubén Mendoza (coords.), *¿Cómo vivir juntos? Ética, derechos humanos e interculturalidad*, México, Torres Asociados, 2013.

OEI. Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), del 4 al 6 de junio de 2008. Disponible en <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>, consultado el 14 de junio de 2019.

ONU. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos. Viena del, 14 al 25 de junio de 1993. Disponible en https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf, consultado el 14 de junio de 2019.

_____, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, artículo 13, párrafo 1*. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>, consultado el 4 de noviembre de 2018.

Redacción de *El Heraldco*, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldco*, 13 de diciembre, 2015. Disponible en <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>, consultado el 4 de noviembre de 2018.

VII. Educación universitaria, su proyección en la persona y en la sociedad: un reto para los derechos humanos

Sonia Yadira Águila Camacho

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como propósito exponer una mirada más amplia de la educación universitaria, dado que en ésta se inicia una formación especializada, se busca analizar su dimensión humana, es decir, su proyección ética, la cual se centra en la formación de la persona desde la ciudadanía global. Las universidades pueden brindar los medios por los que la persona se exprese como ser libre y crítico ante los problemas de su sociedad, al tiempo que desarrolla sus capacidades para responder a las demandas dentro de ésta. El quehacer del universitario, más allá de lo mercantil, también comprende satisfacciones que obedecen al propio sentido de la educación y a los deseos de bienestar. Sin embargo, los retos de las sociedades presentes y futuras exigen una mirada que incluya el medio que rodea al ser humano y los seres con los que lo comparte. Así, las consideraciones del escrito se perfilan hacia la idea de una comunidad que supera la de un entorno acotado.

El trabajo se desarrolla en cuatro apartados: en el primero de ellos se cuestiona el fin lucrativo de los estudios profesionales y permite entrever un horizonte más amplio de éstos, y un desarrollo de la persona fuera de la especialización. En el segundo se hace expresa la dimensión social de los estudios

superiores. Se apela a la idea moriniana de *tejido* para llevar el compromiso de las universidades y de los universitarios más allá del grupo al que pertenecen. En seguida se lleva la formación superior a un plano más personal, con el objetivo de destacar el fondo que se trama entre el quehacer profesional y la felicidad humana. Por último, se plantean algunos desafíos que la educación envuelve en sí, pero también para los derechos humanos.

ALCANCES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El universitario, como todo individuo, está inmerso en círculos concéntricos que comprenden a la familia y a la sociedad; sin embargo, quien se ha formado en las universidades debe distinguirse por el conocimiento y la comprensión de estos círculos como un tejido de individuos, hábitos, modos de vida y costumbres. Es decir, ser universitario debe posibilitar acciones y decisiones pensadas y sentidas en consonancia con este todo entretejido. Al observar que el alcance de decisiones y actos humanos —desde el modo de consumir y desechar, hasta las políticas sobre comercio o migración, por ejemplo—, pueden trascender fronteras de tiempo y lugar, se afirma que el universitario adquiere una gran responsabilidad, dado que su proyección no es sólo social, sino global.

El paso por la universidad, en muchos casos, se ha acotado a fines lucrativos y ceñido a una línea de estudio, y dada la facultad para ejercer una actividad o ser productivo en la sociedad poco se consideran las ideas de bien, autonomía, responsabilidad, comunidad, sociedad o humanidad que dicho ejercicio denota. Pero la universidad no sólo forma especialistas, pues involucra a la persona en todas sus dimensiones, por eso quien se forma en ellas adquiere el compromiso de una conciencia clara y crítica frente a su realidad, ya que los problemas y cambios que enfrenta así lo exigen.

No se rebate la idea de que la formación superior implica una puesta al servicio de un crecimiento económico, o al de un desarrollo tecnológico, o al del estudio de la historia o la cultura, pero su sentido no se limita al ejercicio de una función o al desarrollo de habilidades especializadas; no se agota en un saber teórico o en un saber hacer; ni se amuralla en una empresa, institución o grupo social. Conocer, comprender, saber hacer y saber vivir se condensan en la educación superior ante este mundo tan diverso y cambiante. La filósofa norteamericana Martha Nussbaum al desarrollar su idea de ciudadano del mundo y al referirse a las universidades expresa:

Nuestros campus están formando ciudadanos y esto significa que debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué debe saber. El mundo actual es inevitablemente cultural y multinacional. Muchos de nuestros más apremiantes problemas requieren, para una solución inteligente y compartida, un diálogo que una a personas de muy diversas formaciones nacionales, culturales y religiosas. Incluso los problemas que parecieran más domésticos —por ejemplo la estructura de la familia, la regulación de la sexualidad, el futuro de los niños— deben enfocarse con un amplio sentido histórico y multicultural. Un graduado de una universidad o de una escuela superior tiene que ser el tipo de ciudadano capaz de actuar como un participante inteligente en los debates que involucran esas diferencias, ya sea como profesional o simplemente como elector, jurado o amigo.¹

Desde esta consideración se afirma que el individuo es reflejo de su universidad, y al mismo tiempo ésta se vuelve imagen de aquél y de los cambios que enfrenta dentro de su sociedad. Por

¹ Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la educación liberal*, p. 27.

eso, la educación en las escuelas superiores no debería definirse con base en intereses particulares, sean estos políticos, económicos o administrativos, pues éstos serán los trazos que orienten el desempeño profesional del ser humano. La mirada de la institución frente a su realidad debe ser global y la formación que brinde, integral: ésta debe posibilitar el despliegue de la persona y su conexión con quienes lo rodean. Por lo que, además, debe extender su mirada a otras formas de vida con las que comparte el cielo, la tierra, los mares y el aire. Sobre esta consideración se exigen ciudadanos bien informados y formados con opinión propia crítica, pero, sobre todo, con la comprensión de formar parte de un todo.

La educación universitaria debe estar abierta a la humanidad, pues es ésta la que encauza los estudios e investigaciones en todas las líneas del conocimiento. Es esa totalidad la que plantea los problemas por enfrentar, los cambios que ponen en crisis, y los retos por asumir, se cultiva de ella y al mismo tiempo la nutre; con esta consideración debe forjar ciudadanos con conocimiento de aquellos problemas que comprometen el tejido de las sociedades. La formación universitaria reclama, entonces, ser crítico, reflexivo, libre, pero también demanda imaginar, crear y amar. No obstante, lo anterior no se restringe a una comunidad universitaria: ésta es una exigencia para toda formación del ser humano.

La humanidad no se comprende sin su historia, su diversidad de lengua y de costumbres, sus distintas manifestaciones en el arte y la poesía, sin su organización política y progreso científico, y al mismo tiempo sin su conexión con otros modos de vida y con generaciones pasadas y futuras. Atendiendo lo anterior, la educación revela una tarea compleja, pues debe enfrentar distintas expresiones de división, separación y exclusión —problemas de género, raza, cultura, etcétera—. El reto es complejo, porque las exigencias son altas.

En las universidades, los planes de estudio se hallan dados bajo un modelo de especialización, Basarab Nicolescu pregunta: “¿Cómo podrían dialogar, por ejemplo, un físico teórico de las partículas con un neurofisiólogo, un matemático con un poeta, un biólogo con un economista, un político con un especialista en informática, más allá de generalidades más o menos banales?”² Dicha especialización camina en sentido distinto a un despliegue integral del ser humano, lo cual se demanda en la sociedad actual.

Aunado con lo anterior, se asume la importancia de la formación humana, dado que implica comprender la armonía en el universo, imaginar mundos posibles, crear nuevos modos de existencia, entender lo diferente, empatizar con el otro, ser crítico ante cánones impuestos y seguidos, analizar cursos de acción, reflexionar la realidad, expresar emociones, ser libre y autónomo, entre otras cosas. La mirada del ser humano debe ser global y su formación integral, lo cual debe posibilitar su despliegue y conexión con los demás: la idea de poseer estudios universitarios con fines meramente laborales debe superarse. Es sustancial que las universidades formen ingenieros, médicos, urbanistas, o abogados no sólo con el objeto de desarrollar capacidades específicas y resolver cierto tipo de problemas, sino también para que se perciban como parte de los problemas y, por lo tanto, de las soluciones sociales o globales.

Se contempla, además, que ante la falta de comprensión de los diversos modos de vida, ideologías políticas, entre otros, hay lugar a una tendencia destructiva en el mundo; la falta de tolerancia, el racismo o la discriminación son algunas de sus formas y su expresión es violenta y hostil.

La educación es un portal que desde las artes y las humanidades puede sustentar la comprensión de otras sociedades,

² Basarab Nicolescu, *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, p. 36.

culturas y formas de vida. Aún más, el privilegio de éstas puede transformar el conocimiento y los modos de relacionarse. La Historia, Filosofía, Literatura, el teatro, la música, el cine y la poesía permiten tanto conocer, como imaginar y amar —cuestiones un tanto olvidadas para sustentar una idea de justicia, igualdad, equidad, tolerancia, bien común y dignidad, pues éstas, en su mayoría, se han implantado más bien, desde el Derecho o la Economía—, por lo que se propone: las artes y las ciencias no deben ser privilegio de pocos y deben florecer en el ser humano lo mismo que las ciencias. Es decir, se debe despertar y potenciar la intuición artística, tanto como la racionalidad reflexiva; la sensibilidad artística, lo mismo que la vocación científica; un espíritu crítico, a la vez que fraternal; todo para un desarrollo integral del ser humano en su sociedad y vislumbrar un espíritu más humano en ella.

El individuo ha considerado la educación universitaria como medio para mejorar su calidad de vida, entendiéndolo por esto un crecimiento económico; sin embargo, se sostiene que éste no es el único sentido en que el individuo puede alcanzar un desarrollo. No siempre se piensa en la educación como medio de desarrollo humano, de conocimiento de sí, de su grupo y cultura. Al respecto, y siguiendo la línea que Nussbaum propone, se advierte en la educación universitaria una vía para comprenderse, entender lo diferente, ser libre, asombrarse, imaginar, crear, y cuidar el medio, entre otras cosas.

Se defiende que las universidades proveen de conocimiento que puede contener un sentido humano y social (el conocimiento adquirido puede orientarse a un desarrollo humano, y a un compromiso social y global). Nicolescu al reflexionar por el quehacer de la razón junto al impacto de la revolución científica e informática señala:

El crecimiento contemporáneo de los saberes no tiene precedente en la historia humana. Hemos explorado escalas inimaginables en otra

época: de lo infinitamente pequeño a lo infinitamente grande, de lo infinitamente breve a lo infinitamente largo. La suma de los conocimientos en el Universo y los sistemas naturales, acumulados durante el siglo xx excede, de lejos, todo lo que se ha podido conocer en todos los demás siglos reunidos. ¿Cómo es posible que cuanto más conocemos de qué estamos hechos, menos comprendemos quiénes somos? ¿Cómo es posible que la proliferación acelerada de las disciplinas vuelva cada vez más ilusoria la unidad del conocimiento? ¿Cómo es posible que cuanto más conocemos el universo exterior, más insignificante —incluso absurdo— se vuelve el sentido de nuestra vida y de nuestra muerte? ¿Será que la atrofia del ser interior es el precio que tenemos que pagar por el conocimiento científico? La felicidad individual y social que el cientifismo nos prometía se aleja indefinidamente como un espejismo.³

El autor cuestiona el desarrollo y cultivo del conocimiento de la realidad externa a costa del conocimiento y comprensión del propio ser humano. Si el desarrollo de lo económico y científico ha ocupado el foco de la preocupación, debe abrirse un horizonte para pensar y replantear el sentido de la vida, incluso las cosas sencillas por las que el ser humano puede sentir goce, pues se afirma que tal deleite se ha visto recubierto por intereses más prácticos y lucrativos.

Nussbaum afirma que el ser humano integra una gama de dimensiones —biológica, espiritual, social, política y cultural— que involucran diversas capacidades; sin embargo, estas sólo alcanzan su realización si se brindan las condiciones u oportunidades efectivas. En este sentido, se considera que las instituciones de educación superior pueden ser lugares para que el individuo desarrolle dichas capacidades y logre desenvolverse en atención a las dimensiones que lo rodean.

³ *Ibidem*, p. 14.

Se ha mencionado que la educación se ha visto bordeada por intereses lucrativos, pero desde las universidades se puede cultivar el cuidado del cuerpo, la mente y las emociones, el encuentro de la verdadera vocación, o la toma de decisiones, por ejemplo, de manera que el individuo no estaría solamente orientado al desarrollo de una profesión. Se ha afirmado que las escuelas superiores tienen una responsabilidad social, es decir, un compromiso hacia el exterior de los espacios educativos; mas no puede olvidarse la responsabilidad que adquieren con su propia comunidad, esto es, al interior de ella. Además, dicha responsabilidad se halla en una dimensión ética, pues interviene en la proyección de la persona en el mundo.

Nussbaum replantea el concepto de *calidad de vida* y lo sitúa en las capacidades que ella enlista para el desarrollo humano: la noción de capacidad está íntimamente ligada a *lo que la persona es capaz de hacer y ser*. Se añade que para la autora las capacidades guardan una estrecha relación con los derechos humanos en tanto que ambos buscan para la persona una vida conforme a la dignidad humana, y que sean vistas con el mismo respeto. A lo anterior, se agrega que tanto los derechos humanos como las capacidades requieren el soporte de las instituciones, pues su respaldo posibilita su realización. La educación resulta tan esencial que la autora destaca las palabras de Adam Smith:

Sin educación, un individuo *es tan mutilado y deforme en su mente como otro pueda serlo en su cuerpo al no poder usar sus miembros más esenciales*. Y si bien la educación del pueblo llano no se traduce automáticamente en un enriquecimiento general de la nación, ésta igual debería cuidar que *[aquel] no quede completamente sin instrucción*.⁴

⁴ Martha Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, p. 163.

De ahí que resulten paradójicas las limitantes que algunos aspirantes encuentren —por raza, género, condición económica, nacionalidad, etnia, capacidades físicas o psicológicas diferentes— para acceder a la educación superior. Resulta lamentable que no se tenga acceso si se habla una lengua distinta a la oficial, o si se tiene una discapacidad motriz o cognitiva, pues no se logra incluirlas en el diseño institucional.

La educación es un derecho humano, aunque no siempre se defiende, en algunos casos, incluso, la educación superior se logra ver como privilegio de unos o sujeta a condiciones ajenas a las capacidades de la persona.

DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Se ha mencionado que los problemas actuales requieren una cooperación de grupos en conjunto, pues se ha hecho explícito también que individuos y naciones se encuentran tan cercanos que configuran una trama de elementos tan diversos como siempre en relación. Sin embargo, esta idea se apoya en la propuesta de *complejidad* de Edgar Morin y en la de *ciudadanos del mundo* de Nussbaum, que para el tema de educación se contemplan tanto para un conocimiento complejo, como para una conciencia social de tal complejidad, en otros términos: se busca la comprensión y compromiso más allá de los límites del grupo social.

Para afirmarse, algunos grupos han tendido dos posturas extremas: distinguirse del resto y mostrar ante todo las diferencias; o en el caso de grupos minoritarios, apelar a una igualdad para ser reconocidos ante el resto. Morin va más lejos, propone: “reintegrar al hombre entre los otros seres naturales para distinguirlo”.⁵ Se trata de conjugar las dos posturas

⁵ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, p. 39.

anteriores, aquella que destaca las diferencias y la otra que las anula, aunque no sólo involucra los grupos sociales, sino los seres naturales, es decir, todo lo vivo, así como también el agua, la tierra y el aire.

El modelo de la complejidad que ofrece Morin se apoya en la teoría general de sistemas de Ludwig von Bertalanffy, la cual se extiende más allá del campo de la Biología y muestra las células, sociedades y universos como sistemas, es decir, como un conjunto de elementos heterogéneos que componen una cosa o un fenómeno; por lo tanto, la concepción moriniana se opone a enfoques reduccionistas de tradición científica disciplinaria. En este sentido, pensar los grupos sociales y lo que acontece en ellos implica reflexionar sobre la conexión entre pueblos, instituciones, acuerdos y acontecimientos. Dentro de cada círculo existe una gran diversidad de sistemas —de mercado, producción, económicos, políticos— engarzados unos a otros. Aún más, los individuos se encuentran dependiendo unos de otros, de modo que no es posible su individualidad absoluta, aunque la propuesta de lo complejo comprende la independencia y dependencia una al lado de la otra.

Dicha interconexión es un reflejo de la noción de sistema abierto. Morin explica:

Tal definición [sistema abierto] no hubiera ofrecido interés alguno si no fuera que se podía, a partir de allí, considerar a un cierto número de sistemas físicos (la llama de una vela, el remolino de un río alrededor del pilar de un puente) y, sobre todo, a los sistemas vivientes, como sistemas cuya existencia y estructura dependen de una alimentación exterior, y, en el caso de los sistemas vivientes, no solamente material-energética, sino también organizacional-informacional.⁶

⁶ *Ibidem*, p. 43.

Los sistemas están sujetos a cambios y alteraciones, además contienen elementos que se unen a otros más, esto es, conectan con un sistema diferente, por lo cual, los sistemas se complejizan, pues no hay límites completamente claros entre dichas organizaciones, por el contrario, sólo hay un entrecruzamiento. Del mismo modo, el contexto histórico envuelve a todo grupo y no sólo lo explica, sino lo configura continuamente. A esto se agrega el medio en el que se desenvuelven las sociedades, constitutivo además de hechos y problemáticas por resolver. Osorio García recuerda:

En Morin, hay una crítica muy fuerte a la sociedad contemporánea, pues para él la sociedad actual es una sociedad que, a pesar de sus grandes progresos, de sus grandes conocimientos, de su innegable desarrollo tecno-científico, sigue siendo una sociedad bárbara que se encuentra en su edad de hierro planetaria como en la prehistoria de la evolución de su espíritu. La sociedad, para Morin, ha perdido su horizonte como humanidad y por tanto hay que hacer una apuesta antropolítica que posibilite la construcción de una sociedad más civilizada y que posibilite a un mismo tiempo la apropiación del planeta como una ‘tierra-patria’.⁷

Por un lado, la idea de pensar los problemas sociales desde la complejidad se entrevé embrollosa, pues implica lo contrario a los procedimientos habituales de delimitar o reducir un problema o fenómeno, se trata de extender sus alcances hasta donde se tenga posibilidad de vislumbrar: pensar el individuo, la sociedad y la humanidad; el presente, pasado y futuro.

⁷ Néstor Osorio, “El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad”, *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, p. 272.

Por otro lado, Nussbaum, desde su postura, también contempla una articulación de las diferencias y las coincidencias de los grupos no sólo con el fin de conocer culturas o sociedades distintas, sino para lograr un acercamiento y comprensión del otro; del mismo modo, para ser críticos, para el diálogo y para la toma de decisiones. Sobre todo, porque los grupos sociales son eminentemente multiculturales. Tomando como ejemplo la música, la filósofa estadounidense expresa:

Muchas personas que saben que la música de la India suena muy distinto de la occidental, probablemente no sepan que el concepto mismo de *obra de arte musical* no existe en las tradiciones indias, que enfatizan la función creativa del intérprete. El concepto de obra de arte musical que sustenta nuestra costumbre de ir a los conciertos tiene, en efecto, un origen reciente, incluso en Occidente; y, sin embargo, este hecho dista de ser reconocido ampliamente. Es probable que a una persona que vaya con ese concepto a escuchar a Ravi Shankar se le escapen muchos aspectos de su contribución creativa, que consiste en la improvisación dentro de los límites de una forma clásica con largas tradiciones en el campo de la representación. Un oyente de ese tipo tampoco considerará algunas similitudes interculturales pertinentes, por ejemplo, entre la actividad de Shankar y la de un músico de jazz moderno. Solo cuando se reconocen algunas diferencias pueden hacerse visibles algunas similitudes interesantes.⁸

Para Nussbaum, la falta de conocimiento y comprensión de lo diverso puede comprometer las relaciones y el futuro de las sociedades.

El conocimiento de lo diverso contempla los diferentes grupos étnicos, religiones, la diversidad sexual, personas con disposiciones distintas —tanto físicas como biológicas,

⁸ Martha Nussbaum, *op. cit.*, 2012 a, pp. 157-158.

intelectuales y psicológicas—, entre otros, y su importancia reside en la afectación que se puede tener en todos ellos con los actos y decisiones cotidianas o inhabituales. Empero, exige ser conscientes no sólo de su existencia, sino del vínculo que hay con ello. Se trata de incluir, no de excluir; de integrarse y no excluirse. Hay un deber hacia el interior del grupo al que se pertenece y hacia el exterior también, es decir, se está doblemente comprometido, no se puede sacrificar lo uno por lo otro. En palabras de Nussbaum, se debe lealtad a la comunidad lo mismo que a la humanidad.

Lo anterior sostiene la necesidad de resolver conflictos desde una contribución internacional, como los casos de tráfico de drogas y de órganos, la migración, la trata de personas, la explotación infantil y problemas sanitarios, el cuidado de los ecosistemas, el deshecho de residuos tóxicos, crímenes y corrupción, entre otros.

Pero además hay otros nexos entre las comunidades, como las redes de comunicación, investigación y asistencia, además en lo económico y político existe una interdependencia entre naciones. Dado lo anterior, es posible que las universidades abarquen tal conocimiento desde distintas disciplinas —la Economía, el Derecho, la Ecología, la Historia, la Literatura, etcétera—, y desde cada especialización transmitan la idea de dicho engarce.

La noción de ciudadano reclama del individuo poseer conocimiento de su mundo y al mismo tiempo ser consciente de la responsabilidad que tiene con éste. Formar ciudadanos del mundo conjuga conocimientos, comprensión y responsabilidad. Sin uno de éstos, el otro no es posible, y la posibilidad de uno abre el horizonte del otro, pues del conocimiento se sigue la exigencia de tener impacto en el actuar del ser humano.

A lo mencionado con anterioridad se agrega la consideración de Nussbaum en relación con que el crecimiento

económico es más un indicador de grandes desigualdades y no la fuente de la calidad de vida de la persona —en todo caso es tan sólo un componente más del desarrollo de ésta—. Lo económico, vinculado al poder y control, camina más bien hacia la separación y división, por tanto, descentrar la idea lucrativa de la preparación superior es de suma importancia para dar lugar a conceptos como bien, servicio, solidaridad o fraternidad manifiestamente relacionados con el otro, el prójimo o un grupo tan grande como se desee.

A lo largo de su obra, la filósofa norteamericana advierte de la crisis por la que atraviesa la educación y de la atención que merece —como cualquier otra vicisitud— en favor de las generaciones presentes y futuras. Ante dicho imperativo, la autora plantea una educación en la que no rija la utilidad, sino que se formen profesionistas con un sentido de responsabilidad y compromiso para con la humanidad. De ahí la importancia de ser críticos ante la situación actual del mundo, de tener un conocimiento de sí y del otro, de ser empáticos con los demás, de imaginar posibilidades, de crear nuevos horizontes, es decir; de superar una educación unidimensional o especializada. En su discurso, con motivo del *Honoris Causa* que en 2015 le otorgó la universidad de Antioquia en Bogotá, Nussbaum advierte que seguir cultivando un modelo de desarrollo económico requiere de las mismas habilidades y conocimientos que se han desempeñado, de modo que acota los alcances de la educación y del ser humano, pero ahora se requiere motivar otras capacidades para entrever las injusticias sociales, cuestionar la eficacia de los sistemas establecidos y desarrollar una conciencia moral —entendida ésta como la crítica y reflexión de los actos—.

Para Nussbaum, la educación debe observarse con base en el paradigma del desarrollo humano en el que lo importante son las oportunidades o capacidades de la persona. La filósofa menciona:

Este modelo de desarrollo reconoce que cada persona posee una dignidad inalienable que debe ser respetada por las leyes y las instituciones. Una nación decente, como mínimo, reconoce que todos sus ciudadanos tienen derechos en estas y otras áreas, y elabora estrategias para poner a la gente por encima del nivel umbral de oportunidades en cada una.⁹

Además, con respecto a la complejidad en el proceso de aprendizaje, se puede incluir lo afectivo y emocional a lo cognitivo, pues en el deseo de aprender se localiza una emoción, lo mismo que durante y después de que se aprende. Aunque las emociones se han usado para generar la sensación de poder o subordinación. Con respecto a culturas no occidentales, la filósofa menciona:

Nuestra relación con las sociedades no occidentales se ha visto frecuentemente medida por proyectos de dominación colonial, en general acompañado de actitudes displicentes de superioridad religiosa. Tanto nuestra romántica añoranza por un algo oriental distinto, misterioso y la concomitante denigración de Oriente como irracional, supersticioso y amoral provienen de una actitud que asume que los valores occidentales son reguladores de la moralidad y la cultura.¹⁰

La educación puede ayudar a ver, entonces, a la persona como fin y no como medio, a tener compasión de sus necesidades y a respetar sus derechos y dignidad. Se trata de cambiar no sólo el modelo de la educación, sino la concepción

⁹ Redacción de *El Heraldo.co*, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”. Disponible en <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>.

¹⁰ Martha Nussbaum, *op. cit.*, 2012 a, p. 152.

de ésta, es decir, un cambio de paradigma en el cual el foco es el tejido social.

Es importante retomar la idea de “tejido” en los grupos sociales, puesto que se imponen ciertos límites en aquello en que la persona puede tener resonancia, aunque en realidad cada acto puede tener alcances de grandes dimensiones. Al explicar la interconexión entre Física y Biología, y entre Antropología y Biología, Morin aclara: “Las fronteras del mapa no existen en el territorio, sino sobre el territorio, con alambres de púas y aduaneros.”¹¹ Las delimitaciones más bien han sido impuestas, no es que sean inherentes a las cosas o hechos, sino que gozan de artificialidad.

Esta misma reflexión se encuentra en la publicación de la Unesco *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, en la que se parte de la pregunta ¿cuál es la finalidad de la educación en el siglo XXI? y se sostiene una visión humanista de la educación, y aunque el humanismo se recubre de cierto antropocentrismo, en la obra se menciona la importancia de la naturaleza y la relación de la humanidad con ella. De la misma manera, afirma que las sociedades están conectadas, aunque también reconoce la falta de tolerancia, los conflictos y desigualdades entre ellas, por lo cual, la educación debe cambiar a la par que lo hacen las sociedades. Aunado con lo anterior, el texto señala a la educación como un medio por el cual se pueden promover los derechos humanos y preservar la dignidad humana, al mismo tiempo que cultivar la justicia, igualdad, solidaridad, respeto y responsabilidad para con los demás.

El título de la obra afirma ya un cambio en el modo de entender la educación, entonces la pregunta que queda es sobre

¹¹ Edgar Morin, *op. cit.*, p. 62.

el sentido en que se orienta este cambio y su alcance en el ámbito mundial.

Desde la visión humanista del documento de la Unesco se menciona: “Apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y la naturaleza debe ser la finalidad esencial de la educación en el siglo XXI”.¹²

Se plantea apoyar y aumentar la dignidad, porque bajo diversas circunstancias se ha visto vulnerada o disminuida, pero es sustancial que se revalore a la persona en su dignidad, no que se aprecie como un medio de producción o explotación: no desde una perspectiva de instrumentalización. La educación, en este sentido, se pone al servicio de dicha finalidad, de manera que no consiste sólo en la obtención de conocimientos —no queda atravesada sólo por un fin lucrativo—, sino que la recubre un fondo ético.

Guarda al mismo tiempo relación con el despliegue del potencial de la persona para que logre desempeñarse en el lugar que ocupe. Corresponde a la educación ampliar su horizonte, porque el mundo exige más de los seres humanos: la atención a los problemas que se presentan depende de ellos. Debe entonces impulsar sus capacidades, no limitarlas, proporcionar los medios para satisfacer sus necesidades, pero también para atender y advertir problemas para el futuro.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONA

La educación universitaria posibilita al ser humano a un desempeño profesional, lo cual debe representar una oportunidad

¹² Unesco. *Replantear la educación, ¿Hacia un bien común mundial?*, p. 36.

para el despliegue de la persona. La responsabilidad de las universidades no es formar máquinas de producción, ni objetos de mercantilización, ni de generar riquezas; han formado especialistas, pero el cambio que se plantea es hacia la formación de individuos que alcancen un desarrollo más completo, que se potencialice el conjunto de sus habilidades y cualidades de modo que en su línea de trabajo se refleje cierto florecimiento integral.

El mundo actual exige mucho del ser humano, por lo cual sus capacidades no pueden limitarse, se deben proporcionar los medios para que además de satisfacer sus necesidades, enfrente problemas importantes y los advierta y resuelva. Asimismo, el individuo no sólo representa la mano de obra que cubre los fines mercantiles en una sociedad de consumo; no se debe olvidar que constituye una persona y que requiere de su cuidado, su estima, el cultivo de su espíritu y la búsqueda de su felicidad, lo cual se puede atender desde la cátedra. En esta línea, se apela al sentido de lo social y global para reorientar la actividad humana.

Victoria Camps, al discurrir acerca del sentido del trabajo retoma de Hana Arendt la idea de que en él existe una alienación que va más allá del yo. Señala:

La única actividad considerable es el trabajo, la producción, la fabricación. El resultado de la modernidad ha sido una inversión entre la contemplación y la acción: aquella no guía a esta última, sino al revés. El garante del conocimiento es el experimento, lo que el hombre ha hecho. Y el criterio valorativo es la eficacia, la utilidad. La razón se convierte en razón instrumental.¹³

¹³ Victoria Camps, *Virtudes públicas*, p. 96.

Ante esto, por un lado, no se reclama que la contemplación anteceda a la acción, pero sí que entre ambas exista una especie de armonía, es decir, que el ser humano tenga la capacidad de examinar sus decisiones y actos.

Por otro lado, además de riqueza, lo que un egresado de las escuelas superiores desea es poder y reconocimiento, dado que son logros que la sociedad también tiene en gran estima. Pero en contraparte se tiene que el estrés, la depresión, el suicidio, los vicios o el aburrimiento pueden manifestarse en la persona bajo distintos escenarios: al no encontrar un lugar en la sociedad, al ver frustrados algunos sueños, al no desarrollarse activamente en su grupo o al ver sus capacidades limitadas por la falta de una oportunidad para su despliegue.

Camps también menciona que además de esos riesgos, existe el hecho de que se pueda perder el sentido de comunidad ante los propios intereses, a lo que se añade la pérdida de sentido del quehacer profesional y la falta de tiempo de ocio —tiempo para sí, como se precisaba con anterioridad—, y menciona:

Si la vida humana ha de tener un *telos*, un sentido, este no ha de ser definido ni concreto. No ha de ser ni más definido ni más concreto que el fin único de la vida: la felicidad. Y los caminos de la felicidad —que serían los de la emancipación— nadie los conoce. Pero sí sabemos que no son solo los caminos del éxito, de la riqueza o de la gloria. La profesionalidad será una virtud pública en la medida en que sirva a los intereses comunes de la sociedad, no en la medida en que sirva sólo al mantenimiento y conservación de los roles, funciones y corporaciones existentes. Y será una virtud privada en la medida en que ayude al individuo a serlo realmente, a ser autónomo y no esclavo de sus actividades.¹⁴

¹⁴ *Ibidem*, p. 105.

La filósofa explica que el buen ejercicio —virtud— de la actividad profesional guarda en sí lo que a la persona puede otorgar un grado de felicidad, por lo que en este sentido sobrepasa la estima de lo útil, la riqueza y el placer vertidos para un beneficio individual. Ahora bien, la virtud mencionada, no es sólo cuestión de una excelencia en el hacer, sino que se acompaña de la reflexión y puesta en crisis de aquello que se ejerce, es decir la actividad debe acompañarse de una conciencia moral, de aquí el rol imperioso de las humanidades en la educación superior. Los bienes que derivan de la educación superior no son sólo materiales, de propiedad, reconocimiento o poder, se halla también un bienestar en lo psicológico, físico, emocional y espiritual.

Nicolescu, precursor de la visión transdisciplinaria, al referirse a la educación, retoma los cuatro pilares que sostienen el aprendizaje a lo largo de la vida de la persona y aclara la evidente relación entre el conocer, hacer, ser y vivir juntos. No obstante, con respecto al hacer destaca:

“Hacer” significa también hacer de nuevo, crear, actualizar las capacidades creativas. El aspecto del “hacer” es lo contrario del tedio que sienten, lastimosamente, muchos seres humanos que se ven obligados a ejercer un oficio en desacuerdo con sus predisposiciones interiores, con tal de suplir sus necesidades. “La igualdad de oportunidades” también quiere decir la realización de capacidades creativas diferentes entre uno y otro ser. “La competencia” también significa la armonía de las actividades creadoras en el seno de una única y misma colectividad. El tedio, fuente de violencia, conflicto, desasosiego, renuncia moral y social puede reemplazarse por la felicidad de la realización personal, en cualquier lugar que ésta se efectúe, puesto que ese lugar es único para cada persona en un momento dado.¹⁵

¹⁵ Basarab Nicolescu, *op. cit.*, p. 95.

El *hacer* que se deriva de la educación superior debe responder además a la vocación de la persona, en esto también radica su realización, pues para desenvolverse profesionalmente se ven involucrados sus conocimientos, habilidades, capacidades y deseos, por lo que desde aquí puede dejar su impronta en la sociedad y manifestar su compromiso con ésta. El estudiante universitario va forjando un modo de vida, por lo cual debe hacerse con plena libertad y autonomía, porque además, al egresar está llamado a brindar a la sociedad y humanidad un bien, éste, por lo tanto, no debe eclipsarse por otro tipo de bienes que se añaden. Martínez Navarro explica:

Son bienes llamados externos por dos razones principales: porque se consiguen con cualquier otra actividad y porque su logro no es lo que constituye la entraña de la profesión, sino que son únicamente medios —siempre necesarios en cierta medida— para lograr el bien correspondiente. Lo que exige el nivel de desarrollo moral alcanzado en las sociedades modernas es que los profesionales se comprometan de lleno con los bienes internos de su profesión, puesto que son justamente esos bienes lo que dan sentido y legitimidad a sus actividades profesionales, y de ese modo pueden llegar a ser excelentes en su ejercicio profesional.¹⁶

Con dichos planteamientos, se recoge una mirada de la educación superior distinta a la que ha atravesado a las sociedades, por lo que también dista de la idea dominante de desarrollo social en el sentido económico o científico, sino uno con sentido comunitario, en el que se incluye el ser humano, el medio que lo rodea y los seres no humanos con quienes también convive.

¹⁶ Emilio Martínez Navarro, “Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía”, *Veritas*, p. 128.

Las universidades y escuelas superiores se erigen, entonces, como espacios donde se puede formar al ser humano desde las consideraciones anteriores, si se toma en cuenta, además que es ahí donde el conocimiento tiende a especializarse y, en ocasiones, la mentalidad mercantilista, técnica, utilitaria y de dominio se implantan en el individuo.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, DESAFÍO PARA LOS DERECHOS HUMANOS

La educación es tema de trascendencia global y además goza de una proyección a futuro, es decir, atraviesa el tiempo, lo mismo que las sociedades. Éstas son las premisas que sostienen tesis como la de Nussbaum sobre la *ciudadanía global*, o la *educación para el futuro* de Morin. Pero organismos internacionales como la ONU también las adopta para aclarar lo que, en este caso, la educación debe considerar. Es así que en septiembre de 2015 la Asamblea General de la ONU aprobó la Agenda 2030 para un desarrollo sostenible. En cuanto a la educación se reconoce como esencial para el logro de los fines y metas planteadas en éste; su objetivo propiamente es “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.”¹⁷ Éste incluye entre sus metas el aumento de las competencias profesionales, eliminar las diferencias de género, promover la paz y la tolerancia, entre otros.

De dicha agenda se vislumbra una formación ética y humana con la intención de conformar una ciudadanía mundial. Se busca una educación para un mayor número de personas en

¹⁷ Unesco. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, p.7.

la que se incluya a aquellas con capacidades diversas. El cumplimiento de estas metas supondría un puente para el logro de otras más en rubros distintos: erradicar el hambre y la pobreza, establecer un modo de vida sostenible, ejercer la justicia, buscar la paz y fomentar la tolerancia. Además de fomentar el desarrollo de un pensamiento creativo y crítico, lo mismo que la estimulación de habilidades y capacidades para llegar a un despliegue más completo del ser humano.

Por su parte, el *Marco de Acción* para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 contempla la educación como un bien público y un derecho. Sobre esta base, se considera que todo individuo adquiere al mismo tiempo la obligación de cuidar de sí mismo y de esforzarse por hacerlo efectivo: es un derecho, pero antes se requiere el deseo de ejercerlo. Es deseable que toda persona tenga acceso a la educación —sobre todo a nivel superior—, mas sólo es posible si se encuentran las condiciones dadas y la persona cuenta con el anhelo de hacerlo valer.

Nussbaum, al desarrollar su enfoque sobre las capacidades, insiste en que esto complementa lo que la persona es capaz de ser con las opciones reales con las que cuenta. Pues bien, la filósofa manifiesta la cercanía que aprecia entre su enfoque y la defensa de los derechos humanos:

En el fondo, mi propia versión está caracterizada como una especie de enfoque basado en los derechos humanos. [Amartya] Sen también pone de relieve el estrecho vínculo existente entre las capacidades y los derechos humanos. El enfoque de las capacidades y de los derechos humanos coinciden en torno a la idea de que todas las personas tienen derecho a ciertos bienes centrales en virtud de su humanidad misma, y que uno de los deberes fundamentales de la sociedad es el de respetar y apoyar tales derechos.¹⁸

¹⁸ Martha Nussbaum, *op. cit.*, 2012 b, pp. 83-84.

Al respecto, corresponde a la persona decidir si opta por estudios universitarios o no, pero corresponde a las instituciones brindar las condiciones y abrir el horizonte para dicha formación, lo mismo que para la ocupación del egresado.

En la misma línea, en junio de 2018 en Córdoba, Argentina, tuvo lugar la III Conferencia Regional de Educación Superior desde la que se declara a la educación como un *bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados*. No obstante, al tratarse de la educación superior se pueden encontrar diversos inconvenientes que hagan de esta efectivamente un bien público.

En primer lugar, porque la demanda supera la capacidad de las universidades, para lo cual se apela a una mejor calidad o a un acceso más libre o a asegurar el futuro del egresado. Aunado con esto, tanto universidades privadas como públicas propugnan una especie de elitismo, dado que no toda persona tiene oportunidad de acceder a este nivel de educación: más que un bien o un derecho se percibe como un privilegio.

La *Declaración* surgida de la conferencia mencionada estima que la educación debe otorgarse sin distinción alguna, en atención a un principio de igualdad. Esto significa que las condiciones y oportunidades deben atender a la diversidad cultural, social, psicológica, etcétera, de cada persona, pues dicho principio no implica homogeneizar. El texto explicita:

La demanda creciente por acceder a la educación superior exige que esta se haga cargo de múltiples necesidades y, por tanto, que diversifique su oferta en distintos tipos de instituciones, de programas, de modalidades de enseñanza–aprendizaje, de estrategias formativas. Hoy, cuando hablamos de educación superior, nos referimos a un conjunto amplio y diverso, que va mucho más

allá de nuestra concepción tradicional, en que identificábamos educación superior con universidad.¹⁹

Así, las universidades también deben transformarse e implementar recursos y desarrollos tecnológicos en la medida de lo posible. Empero, el desafío se centra en la inclusión. En este sentido, se garantizarían derechos esenciales del ser humano y de pueblos vulnerables.

Mas las brechas de desigualdad parecen ser amplias; por una cuestión de geografía, de condiciones físicas o psicológicas, de lengua, de género, etcétera, hay grupos que son objeto de exclusión. En tales circunstancias se halla una contradicción por parte de las universidades en el caso de limitar el acceso a los aspirantes por circunstancias que no representan una desventaja eminente para recibir tal educación. Nussbaum se refiere a esto de la siguiente manera:

Para situar a las mujeres y a los hombres en una posición similar con respecto a las oportunidades educativas en una sociedad que devalúa fuertemente la educación femenina, tendremos que gastar más en esta última que en la masculina. Si queremos que las personas con discapacidades físicas sean capaces de desplazarse en una sociedad igual de bien que las personas normales, necesitaremos dedicarles dinero adicional, adaptando los edificios mediante la construcción de rampas, o introduciendo plataformas elevadoras en los autobuses, entre otras medidas. Uno y otro caso son similares: la razón por la que se precisa de un gasto extraordinario es que la sociedad en cuestión ha obrado de manera injusta en el pasado, construyendo un entorno social que ha marginado a ciertas personas. Pero ese gasto puede estar

¹⁹ III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, *Declaración*. Córdoba, Argentina, 2018. Disponible en [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf).

justificado incluso aunque no tenga una finalidad compensatoria, si bien, en ese caso, el argumento justificador es un tanto diferente: tal vez sea más caro educar a un niño nacido con síndrome de Down que a otros niños y niñas, pero una sociedad comprometida con el fin de educar a todos sus ciudadanos y ciudadanas no debería rehuir ese desembolso.²⁰

Quiere decir, por un lado, que en tanto la exclusión sea más profunda, en algún momento el presupuesto tendrá que ser mayor, y esto configura aún un inconveniente más en aquellos países para los que la economía supone antes una crisis que una alternativa. Por otro lado, es necesario que las naciones se vean comprometidas con una educación de calidad, que supere la mera utilidad de la formación especializada, y que converja con un ideal de igualdad y equidad si es que coincide con el proyecto de la misma nación, cuestión que en algunos casos puede distar por intereses de dominio, poder y control. Nussbaum aclara, por ejemplo, cómo los políticos ven en la educación un medio de desarrollo económico, de ahí que se impulse más la ciencia y la tecnología, antes que las artes y las humanidades.²¹

Las demandas actuales no se resuelven sólo con ciencia o técnica. De igual modo, ya se ha advertido un fin más allá de lo político o económico: en la medida en que las universidades fomenten un espíritu crítico, el ser humano se abre a la posibilidad de la libertad; de decidir y actuar conforme a sus más profundas convicciones, sin ataduras ni coacción.

²⁰ Martha Nussbaum, *op. cit.*, 2012 b, p. 79.

²¹ *Cfr.* Redacción de *El Heraldico.co*. “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”. Disponible en <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>.

El documento del 2018 defiende una educación superior como derecho humano, dado que el conocimiento es un bien que potencializa otros derechos como la libertad, autonomía, vida digna y trabajo. Los obstáculos son diversos y franquearlos implica un desafío de gran complejidad que integra la formación de profesores, los objetivos de las instituciones educativas, el uso de herramientas tecnológicas, la inclusión de saberes alternos a los científicos, nuevas metodologías, la mirada al futuro, entre otros.

Para De Sousa Santos la separación de las universidades y las sociedades representa un problema más para la educación, pues a su consideración las primeras han dejado de ser críticas frente a los problemas de las segundas; los papeles se han invertido —menciona—, y son las sociedades las que juzgan el papel de las escuelas superiores. De aquí se infiere una falta de responsabilidad por parte de las instituciones educativas y la neutralidad ética por parte de los investigadores dentro de éstas. En tanto las instituciones se encuentren separadas de la sociedad, su conocimiento se hallará en la misma medida descontextualizado, es decir, con la imposibilidad de comprender la realidad y al mismo tiempo con la de aplicar lo aprendido a los problemas actuales.

Para el sociólogo portugués la educación debe comprender la religación entre ciencia y sociedad, entre diversas disciplinas, entre pasado, presente y futuro, pero también entre los grupos sociales y culturales. En estos círculos, debe existir una relación distinta a la mercantil, más bien se trata de un diálogo y confrontación para permitir un desarrollo abierto del conocimiento. Ante lo anterior, se observa en la educación superior una senda para realizar una vida plena, un buen modo de vivir y de integrar a pueblos e individuos.

REFLEXIONES FINALES

La educación enmarca una concepción más amplia de aquella que la tiene como medio de subsistencia, es decir, con un interés lucrativo: brinda al ser humano la ocasión de desarrollarse con plenitud, lo posibilita a un *quehacer* conforme a sus deseos, habilidades y capacidades, lo hace libre y le reclama un estilo de vida que englobe el conjunto social. Asimismo, al ser ésta un bien y un derecho humano, se exige defenderlo y hacerlo valer, en paralelo del cumplimiento de la responsabilidad que implica.

La educación superior se ha recubierto de intereses privados, económicos y políticos, a su vez se encuentra en una transformación que obedece a cambios sociales y tecnológicos de la época que la enmarca. No obstante, se optó por destacar los esfuerzos que postulan su lado más humano, no sin considerar las dificultades a las que se enfrenta una transformación de la concepción de la educación. Junto a ésta, las universidades también se encuentran en crisis, es decir, en un replanteamiento de su sentido y finalidad. La realización de una educación como lo expuesto implica un trabajo tejido por diversos elementos y de distintas esferas, toda esa urdimbre es atravesada por la ética.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Camps, Victoria, *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1990.
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana y Raúl Domingo Motta, *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2008.
- Nicolescu, Basarab, *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, Hermosillo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 1996.
- Nussbaum, Martha, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012 b.
- _____, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2012 a.

Hemerografía

- Martínez, Emilio, “Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía”, *Veritas*, vol. I, núm. 14, 2006.
- Osorio, Néstor, “El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad”, *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, vol. xx, núm. 1, junio, Bogotá, 2012, pp. 269-291.

Mesografía

- Unesco. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_sp, consultado el 12 de diciembre de 2018.
- _____, *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, Francia, 2015. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>, consultado el 12 de diciembre de 2018.

Redacción de *El Heraldo.co*, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldo.co*, 13 de diciembre de 2015. Disponible en <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>, consultado el 12 de diciembre de 2018.

Unesco. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, *Declaración*, Córdoba, Argentina, 2018, Disponible en [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf), consultado el 12 de diciembre de 2018.

VIII. Música, legislación e igualdad

David Elí González González

Nuestro vocabulario nacional no es el de la expansión, sino el de las privatizaciones y privaciones: se cierran empresas, se recortan los presupuestos de la educación, la investigación, la cultura y las obras públicas.

Néstor García Canclini

INTRODUCCIÓN

Osvaldo era un niño prodigio mexicano, desde los cinco años mostró idoneidad para la música, comenzó con la flauta dulce y subsiguientemente se concentró en el corno inglés, cuando llegó a la mayoría de edad, sus maestros del instituto musical lo alentaban a continuar sus estudios en el extranjero para perfeccionar su técnica, porque en México no había profesores con la capacidad pedagógica de ayudarlo, desafortunadamente desistió, se dejó convencer por sus padres, quienes ambicionaban que estudiara una carrera en ingeniería porque no confiaban en la carrera musical como fuente de ingreso económico decente, finalmente abandonó la música por considerarla superflua, estudió Ingeniería en Sistemas y trabajó en el corporativo de una empresa transnacional, en la cual durante 20 años logró muchos ingresos económicos para las arcas de dicha empresa.

Ahora que tiene 40 años, la empresa lo cesa, y está endeudado porque no ahorró durante su vida laboral. Con las leyes

actuales sólo tiene derecho a un finiquito, el cual le servirá para terminar de pagar lo que tiene pendiente. Mientras consigue empleo, toca en las calles a expensas de las limosnas que le dan los transeúntes y ahora se integrará a la larga fila de desempleados mexicanos a quienes les es difícil encontrar trabajo por la edad.

El ejemplo anterior muestra la verdadera crisis mundial mencionada por Martha Nussbaum, que incluye el deterioro ecológico, las conflagraciones y las colisiones militares entre las naciones, la carestía, la desproporcionada distribución de la riqueza, así como la falta de apoyo a las artes y humanidades por parte de los gobiernos y empresarios, los cuales están más interesados en erigir autómatas humanos con destrezas técnicas y útiles para fines lucrativos. Esta problemática se abordará en las siguientes líneas en torno al término acuñado por Rabossi, posteriormente se expondrá sobre los derechos culturales y finalmente se reflexionará acerca del derecho a la música.

CONCEPTO DE DERECHOS HUMANOS

A finales de los años cuarenta del siglo pasado, el mundo se sacudía por los acaecimientos bélicos entre naciones. Por esa razón brotaron convenios entre naciones, como la educación para la paz que prorrumpió en Europa detrás de la Primera Guerra Mundial. Al consumarse la Segunda Guerra Mundial, nació la exigencia de garantizar los derechos humanos y soslayar la reproducción de las barbaries acaecidas en las conflagraciones anteriores, eventos que han suscitado una gran cuantía de declaraciones, pactos, convenciones y también la instauración de organismos internacionales.¹

¹ Cfr. María del Rosario Guerra, *Ética, globalización y dignidad de la persona*, p. 46.

Antes de reflexionar sobre los derechos de la música, vale la pena hacer una breve recapitulación de las contribuciones de Eduardo Rabossi, quien acuñó la concepción del Fenómeno de los Derechos Humanos (FDH).

El filósofo argentino discurre en tres paradigmas éticos que asisten al FDH: el normativista, el sociohistoricista y el fundacionista. Las dos tesis centrales que presenta son: en primer lugar, se ha forjado un fenómeno complicado y de gran relieve para el género humano; en segundo lugar, los tres paradigmas no están en posición de ocuparse de esa diversidad y menos aún imponer un paradigma teórico.

Cuando se analiza el FDH sin convencionalismos, se observa una monumental cuantía de inconvenientes como la invisibilidad del derecho a la música.² Rabossi afirma que debe existir otro modelo más extenso e inclusivo, porque ninguno de los precedentes puede englobar toda la abundancia, diversidad e innovación del FDH y sólo se abstraen en considerar cuestiones urgentes.³

El nuevo modelo debe sopesar, entre muchas otras incógnitas importantes, las problemáticas particulares, sociales y políticas (más adelante se considerará el silencio como parte de dichos conflictos), la cultura que se enfrenta a la generalidad por ejemplo, la música culta *versus* la comercial, el egocentrismo, la filantropía y el apoyo solidario, la legitimidad y supremacía de las estructuras políticas, el quebrantamiento de los derechos y la afectación de las víctimas, las diversas hipótesis de la justicia y los modelos económicos.⁴

² Cfr. Eduardo Rabossi, *El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico*, en David Sobrevilla (comp.), *El derecho, la política y la ética: Acta del II Coloquio Alemán-Norteamericano de Filosofía* (Lima, 1987), pp. 219-220.

³ Cfr. *Ibidem*, p. 218.

⁴ Cfr. *Ibidem*, p. 219.

La mayoría de las naciones están de acuerdo en que el Estado tiene la obligación de amparar a las culturas que necesitan el apoyo por su índole de indefensión mediante disposiciones especiales, como la propagación, apología y custodia de la música de las poblaciones indígenas, pero no se debe socorrer a ciertas agrupaciones minoritarias que descartan la protección de los derechos esenciales.

Es significativo observar una concepción de justicia que admita discurrir sobre la competencia del Estado y de los gobernantes o dirigentes de las comunidades minoritarias, de cara al siguiente dilema ético: los integrantes de los pueblos tienen la facultad de mantener una forma de vida, que los representa en su identificación cultural, lo cual entra en discordancia, en ocasiones, con la verosimilitud de alcanzar los beneficios que posibiliten a las personas como agentes libres y éticos.⁵ Dicho dilema ético se hace visible en el tipo de música y letra que escuchan las personas, la cual refuerza o reprime ciertas actitudes éticas, por ejemplo, el uso de la música para promover o atacar a los derechos humanos, tema que se verá a continuación.

LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS PARA MANTENER LA MEMORIA HISTÓRICA

*In the end, we will remember not the words
of our enemies, but the silence of our friends.*

Martin Luther King Jr.

⁵ Cfr. María del Rosario Guerra, “Multiculturalismo y derechos humanos: limitar tolerar o fomentar lo diferente”, *Andamios. Revista de Investigación Social*, pp. 33-34.

Permanecen dos clases de silencio que se enfrentan: el premeditado deliberadamente que se provoca por las violaciones a los derechos humanos y el contemplativo, al cual todos tienen derecho. El primero acepta como intención hacer inadmisible, opaco e irreal en el presente lo acaecido en el pasado. El segundo es el derecho de las personas a conmemorar su pasado y también rememorar a las víctimas. En las siguientes líneas, se enfatiza la importancia de la música y las artes como instrumentos trascendentales para hacer presente lo que no debería olvidarse.

Las impiedades acaecidas en tiempos pasados y que todavía se cometen buscan ser encubiertas o si no se pueden esconder, se solapan y disimulan mediante informes “oficiales” que disgregan los incidentes reales y entregan otra configuración a la hora de descifrar y de dar a conocer el suceso.

El engrandecimiento del individualismo es una de las estrategias para provocar el olvido, como el ideario que exhibe una percepción egoísta y autónoma que favorece la futilidad de lo comunitario y se encamina a extender el narcisismo. El raciocinio se encierra en el interior del individuo, quien está incapacitado para expresarse, así lo expresa Le Breton:

La palabra es el único antídoto contra las múltiples manifestaciones de totalitarismo que pretenden reducir la sociedad al silencio para imponer su capa de plomo sobre la circulación colectiva de los significados y neutralizar así cualquier atisbo de pensamiento. La deliberación colectiva refuerza la vitalidad de los vínculos sociales, y libera de las imposiciones y de los aspectos mortificadores del silencio. Pero tanto si se impide optar por el silencio como si condena al silencio la consecuencia es la misma: la disolución del significado, ya sea por saturación o por la mordaza.⁶

⁶ Cfr. David Le Breton, *El silencio*, p. 7.

Los medios de comunicación pueden caer en el engaño y en el peligro de difundir una visión unívoca y distorsionada de lo que sucede y remitir todos lo demás a la opacidad. Los más poderosos pueden influir y evitar que se publiquen o transmitan noticias que afecten sus intereses, con el surgimiento del Internet es más difícil detener ciertas crónicas, pero también hay una exposición mayor de los internautas a recibir noticias falsas mediante sitios de Internet y blogs que atienden a ciertos intereses económicos y políticos. Al exponer un punto de vista deformado, se desorienta a las personas. Al respecto Lira afirma:

Son cientos de miles los afectados por las prácticas de tortura, de desaparecimiento y ejecución de personas y de otras formas represivas, incluyendo el exilio y el desplazamiento forzoso. También el sufrimiento de las víctimas tiende a diluirse y a desaparecer debido a su gran número y al horror que genera el conocimiento de las atrocidades cometidas. Las cifras que se publicitan no alcanzan a dar cuenta de lo que efectivamente ha ocurrido con la represión y la violencia en las vidas de millones de personas. Solamente mediante su individualización y sus historias concretas, la represión política se hace un hecho real para sus contemporáneos y puede generar una reacción de indignación moral que impida que esos hechos se repitan.⁷

En relación con lo anterior, Ana Frank describió los efectos del nazismo de un modo tal que hacía imposible no vincular la catástrofe política con su muerte inminente que le impidió continuar escribiendo, dicho diario cumplió con el propósito de reconocer la existencia de las víctimas y generar indignación en la sociedad.⁸

⁷ Elizabeth Lira, "Políticas del olvido, resistencias de la memoria y ética de los investigadores", V Congreso Chileno de Antropología, p. 1081.

⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 1081.

La música se ha usado para recordar situaciones concretas de transgresiones a los derechos humanos; basta mencionar algunos ejemplos: Beethoven en su “Sinfonía pastoral” compuesta en 1808 recuerda volver a tener armonía con la naturaleza y en 1824 con el “Himno a la alegría” rememora la libertad. Rossini en 1829, a través de “Guillermo Tell”, visibiliza el derecho de los pueblos. Aaron Copland en 1942 mediante la “Suite Rodeo”, saca a la luz el tema de los emigrantes y el derecho a la propia cultura.⁹ En los últimos 60 años, diversos músicos aprovecharon su popularidad para exponer su defensa por los derechos humanos, a continuación, se mencionan algunos ejemplos:

En 1980, Bob Marley y The Wailers, por medio de la canción “Get up, stand up”, promovieron la lucha por los derechos humanos, de alguna forma Marley era paladín y defensor del panafricanismo que buscaba la restauración de los derechos de las personas de origen africano.¹⁰

En 1983, la agrupación musical irlandesa U2 promovió la canción “Sunday bloody sunday”, la cual trata la lucha por los derechos políticos. Esta canción hace referencia a dos eventos: el primero ocurrió en 1922 en la masacre de más de 30 personas en el parque Croke de Dublin y el segundo fue el que sucedió en 1971, la regencia unionista de Irlanda del Norte, con el soporte del gobierno británico, donde cerca de 900 personas, en su generalidad nacionalistas, fueron aprehendidas sin derecho a juicio.¹¹

⁹ Amnistía Internacional, “Música y derechos humanos”, Amnistía Internacional Cataluña. Disponible en <http://www.amnistiacatalunya.org/>

¹⁰ Cfr. Timothy White, *Bob Marley, el gran ícono de la cultura reggae, un músico genial y un símbolo de liberación*, p. 289.

¹¹ Cfr. David Kootnikoff, *U2: a musical biography. The story of the band*, p. 31.

En 1995, Maná dedica la canción “Cuando los ángeles lloran” a Chico Méndez, un brasileño recolector de caucho, y activista opositor a la explotación irracional de la selva amazónica, su lucha evolucionó debido a que al principio él pensaba que peleaba por salvar a los árboles de caucho, después su visión era la de salvar la selva amazónica, en los ínfimos días de su vida se dio cuenta que estaba luchando por la humanidad. Méndez fue perseguido y aniquilado por sus actividades en pro de la naturaleza y de un trato digno de los recolectores de caucho. Sus asesinos, Darcy Alves da Silva y Darly Alves da Silva, eran terratenientes brasileños intocables con una larga trayectoria de ejecuciones.¹²

Los homenajes realizados por los artistas mencionados sólo son intentos aislados en medio de millares de canciones que promueven sonidos huecos, repetitivos y no éticos, Le Breton afirma:

La hemorragia del discurso nace de la imposible sutura del silencio. Esta comunicación que sin descanso teje sus hilos en las mallas del entramado social no tiene fisuras, se manifiesta con la saturación, no sabe callarse para poder ser escuchada, carece del silencio que podría darle un peso específico, una fuerza. Y la paradoja de este flujo interminable es que considera el silencio como su enemigo declarado: no ha de producirse ningún momento en blanco en la televisión o en la radio, no se puede dejar pasar fraudulentamente un instante de silencio, siempre debe reinar el flujo ininterrumpido de palabras o de músicas, como para conjurar así el miedo a ser por fin escuchado.¹³

La imposibilidad de segregar a las víctimas ha sido el resultado de la lucha de quienes se oponen a los abusos y a la represión

¹² *Ibidem.*

¹³ David Le Breton, *op. cit.*, p. 5.

política y a la organización y persistencia de las víctimas en su lucha por verdad y justicia. La denuncia de lo sucedido exige el derecho a saber sobre el paradero y sobre las circunstancias del desaparecimiento de sus familiares; las demandas en los tribunales por la consideración de sus derechos, entre ellos, el derecho a la reparación por los detrimentos padecidos; y el derecho a la memoria, reivindica la dignidad de las víctimas a través de memoriales y signos públicos de reconocimiento e individualización de los mártires, redefinen en distintos momentos una manera de restablecer un orden social basado en el reconocimiento de los derechos de todos.¹⁴

La sociedad está confundida por las distintas visiones acerca de lo que se debe hacer con el pasado: segregarlo o no de la vida cotidiana. Lira ejemplifica claramente esta desintegración en lo que sucedió durante la dictadura chilena:

Como nunca antes, protagonistas y testigos querían dejar constancia de lo vivido, lo sufrido y lo soñado, y lo empezaron a hacer de distintas maneras, durante la dictadura, denunciando los casos en los tribunales, dando testimonio de sus padecimientos, escribiendo poesía, obras de teatro, novelas, acciones de arte, arpilleras, pinturas, grabados, esculturas y otras expresiones, documentando lo que les había sucedido de variadas maneras, no como un asunto privado, sino como una acción destinada a la memoria y reflexión colectiva. Pero otros pensaban que el pasado debía ser clausurado en beneficio de la paz social, cerrando lo antes posible todos los asuntos “de derechos humanos”, manteniendo en el anonimato a víctimas y victimarios y olvidando jurídica y políticamente el pasado.¹⁵

¹⁴ Cfr. Elizabeth Lira, *op. cit.*, p. 1082.

¹⁵ *Idem.*

Al respecto David Le Breton habla de “reducir el silencio”, no se debe coaccionar a las personas a mantenerse calladas o a expresar lo que piensan, lo anterior justifica el sometimiento y la disolución de la oposición con el uso de la cárcel, la reprobación, la proscripción, el asesinato o la desaparición forzada. En la injusticia, se busca arrasar con todo lo que ponga en duda la versión oficial al quitar valor y consistencia para imposibilitar que alguien pueda darle valor y compartirla a otros. Así surgen los medios de comunicación vigilados, la información falsa y manifestaciones éticas censuradas.¹⁶

La censura origina un silencio destructor. Obliga a las personas a callar o a ver como se desfiguran sus palabras, provoca desconfianza y el temor, por eso en muchas ocasiones la palabra que puede ser prohibida es abandonada y se da lugar a otros caminos que la mayoría de las personas captan con mayor facilidad como la poesía, la música, la imagen y la canción.¹⁷

La tentativa de abolir la vastedad ética de la memoria va en contra del derecho internacional. La noción ambivalente sobre la memoria sigue vigente. En la cultura occidental es frecuente que se asocie la superación del dolor y la tristeza con la capacidad de olvidar momentos dolorosos. Se ha vendido la idea de que volver al pasado significa reactivar el dolor y el odio, abrir las heridas y volver a sufrirlas. Sin embargo, hay algo esperanzador y benéfico en recurrir a la reminiscencia, hacer memoria sobre el horror ha sido una tarea insoslayable para luchar contra la impunidad de los crímenes. Pero no es la única memoria la que debiera prevalecer. La memoria de los proyectos y los sueños deben formar parte de la reconstrucción del pasado.¹⁸

¹⁶ Cfr. David Le Breton, *op. cit.*, p. 65.

¹⁷ Cfr. *Ibidem*, p. 66.

¹⁸ Cfr. Elizabeth Lira, *op. cit.*, p. 1083.

Manfred Osten compara a las personas presas del olvido con los compañeros de Ulises, huéspedes de los lotófagos. Ellos desconocen su pasado y no consideran regresar a su patria, son llevados violentamente al barco para reanudar el viaje de retorno al hogar. El autor describe el olvido y la omisión como parte de la historia, habla de Ulises, quien desea también borrar de la memoria y regresar. Para Osten los lotófagos modernos han puesto su droga al servicio de la sociedad actual, la cual les hace dejar en el tintero sus objetivos y tareas, si uno se entrega al placer de la droga, sólo puede ser sacado de allí con violencia. El autor se pregunta si el Ulises de hoy puede librarse de ella.¹⁹

Harald Weinrich reflexiona con respecto al recuerdo y el olvido. Él distingue entre la omisión ordenada jurídicamente y el olvido prohibido, el cual se refiere a los delitos cometidos contra los derechos humanos. En relación con lo anterior, Weinrich y Osten afirman:

El pensamiento filosófico de Europa, tras las huellas de los griegos, ha buscado la verdad durante muchos siglos en el lado de no-olvidar y sólo en la época moderna ha hecho el intento, de manera más o menos vacilante, de admitir una cierta verdad incluso en el olvidar.

Al olvido, al menos en la época moderna, se le puede reconocer una peculiar verdad. Reducida a una fórmula breve, es la verdad de la destrucción de la memoria. Es una verdad que se remonta al siglo XVIII. El odio al pasado que domina la modernidad comienza sobre todo con la Revolución Francesa.²⁰

¹⁹. Cfr. Manfred Osten, *La memoria robada: los sistemas digitales y la destrucción de la cultura del recuerdo*, pp. 11-12.

²⁰ Cfr. *Ibidem*, p. 14.

La inadvertencia de lo acaecido es conveniente para quienes desean seguir violentando los derechos humanos, aunado con que la sociedad actual ha subrogado en manos de la tecnología su memoria, pero los recursos digitales también tienen sus límites, con el fin de ahorrar recursos muchas empresas han borrado datos históricos que les causan gastos, pero son las personas quienes pueden ejercer el poder de no olvidar, por lo cual es apremiante retomar ese poder delegado a los recursos tecnológicos.

DERECHOS CULTURALES

*Comprenderla y apreciarla es crucial para
promover mejores condiciones de vida.*

(Al referirse a la cultura).

Raúl Ávila Ortiz

El término *cultura*, surge del latín *cultus*, el cual se refiere al cultivo del espíritu humano y de las capacidades intelectuales del ser humano, tradicionalmente la cultura ha sido relacionada con la civilización y el conocimiento; sin embargo, comprende numerosas expresiones y derechos. Existen instrumentos internacionales que hacen mención de los derechos culturales; no obstante, no hay una anotación explícita al derecho a la creación, disfrute y aprendizaje de la música.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de la ONU de 1948 en su artículo 22 indica que toda persona tiene derecho a satisfacer los derechos económicos, sociales y culturales, los cuales son imprescindibles para la dignidad y el libre impulso de la personalidad. En el artículo 27 se menciona el derecho de toda persona a ser parte de la vida cultural de la

sociedad, disfrutar de las bellas artes, y a ser parte del progreso científico y a gozar de sus privilegios.²¹

El 16 de diciembre de 1966 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó dos pactos: el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP)* y el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)*, los cuales tenían como objetivo dar fuerza jurídica a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

El artículo 15 del *PIDESC* establece el derecho de todos a ser parte de la vida cultural, el cual está relacionado al derecho a la educación que se menciona en los artículos 13 y 14. El derecho a participar en los aspectos culturales es interdependiente de otros derechos considerados en el *Pacto*, como el derecho de todos los pueblos a la libre determinación, que se menciona en el artículo 1 y el derecho a un nivel de vida conveniente descrito en el artículo 11.²²

En el artículo 15 del *PIDESC* se hace referencia específica a los derechos culturales, en donde se observa que los Estados deben establecer medidas para que se ejerza el derecho a la vida cultural, una de las primeras es la de crear políticas públicas culturales para que toda persona pueda ejercer este derecho, aun aquellas personas sin las posibilidades económicas; asimismo, para conservar y difundir la cultura se requiere de inversión económica por parte del Estado.

Más adelante, en noviembre de 1969, la Organización de Estados Americanos (OEA) estableció el *Pacto de San José*. En el artículo 16, de este documento, se menciona que toda persona puede asociarse libremente con diversos fines, entre ellos se

²¹ ONU-Asamblea General. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

²² *Ibidem*.

mencionan los culturales. El artículo 26 establece el encargo a los Estados para establecer providencias internas y colaborar con otros países para la completa eficacia de los derechos derivados de los preceptos culturales contenidas en la *Carta* de la OEA. También, en el artículo 42, se menciona que los Estados deben enviar copia de los informes y estudios de sus estatutos económicos, sociales y sobre educación, ciencia y cultura.²³

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) de 1972 dio un paso hacia la promoción de la democracia cultural. Se planteó la obligación de complementar la participación creativa en la vida cultural, para lo cual es urgente ampliar el capital cultural y crear condiciones para prácticas culturales duraderas.²⁴

El 17 de noviembre de 1988, dentro de la Asamblea General de la OEA, se integró el *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* en materia de derechos económicos, sociales y culturales, el cual se conoce como el *Protocolo de San Salvador*. En su artículo 14, se establece la legitimidad de toda persona a ser parte de la vida cultural y artística de la sociedad, para lo cual el Estado debe adoptar medidas para asegurar el pleno ejercicio para la preservación, el desarrollo y la divulgación de la ciencia, la cultura y el arte. También, el artículo 19 establece que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos podrá prescribir advertencias y sugerencias

²³ OEA. *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. Disponible en https://www.sitios.scjn.gob.mx/codhap/sites/default/files/acc_ref/Convencion_Americana_sobre_Derechos_final.pdf.

²⁴ Cfr. Ana Rosas, "Itinerarios de un viajero por el consumo cultural", en Eduardo Nivón Bolán (coord.), *Voces híbridas: reflexión en torno a la obra de García Cancini*, p. 161.

consideradas convenientes sobre la condición de los derechos económicos, sociales y culturales decretados en el *Protocolo* en el conjunto de o sólo en algunos de los estados pertenecientes, según lo considere más apropiado.²⁵

El alcance de los derechos culturales depende de la descripción y aprehensión del término *cultura*, por esa razón la Unesco²⁶ realizó la siguiente definición:

La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.²⁷

Aunque los derechos culturales se nombran en conjunto con los derechos económicos y sociales, lo cierto es que el interés se enfoca en estos últimos, mientras tanto los primeros permanecen al margen de los sistemas económicos de los países, tan

²⁵ OEA. *Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)*. Disponible en <http://www.oas.org/>.

²⁶ Declaración realizada en 1982 en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales de la Unesco.

²⁷ Unesco. "Cultura." Disponible en <http://www.unesco.org>.

es así, que la diversidad —algo característico de la cultura— da paso a la homogeneidad, por ejemplo, los jóvenes de diversos países del mundo escuchan las mismas canciones, visten ropa de las marcas predominantes, usan las mismas tecnologías y pueden hablar el mismo idioma; por la globalización, se crean nuevas culturas originadas por intereses económicos.

El concepto de *cultura* incluye el derecho a disfrutar, aprender y crear música. Sin embargo, no hay una mención específica o concreta en los instrumentos que se mencionan anteriormente, como se expresa en la definición de la Unesco, la cultura comprende una gran cantidad de expresiones de personas y de comunidades.

Un concepto más extenso sobre los derechos humanos fue planteado en la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos realizada en Viena en 1993. Dicha reunión fue un éxito en la conflagración por los derechos humanos universales, debido a que se aprobó la *Declaración y Programa de Acción de Viena*, la aportación más importante de esta conferencia es que se suman las características de progresivos e interrelacionados a los derechos humanos. El documento dejó claramente establecido el carácter universal, indivisible, interdependiente e interrelacionado de los derechos humanos e involucró a los Estados en la promoción y protección de los derechos humanos de la totalidad de las personas indistintamente de sus sistemas políticos, económicos y culturales.²⁸ Sin embargo, han pasado 26 años de dicha declaración y el derecho a la música no ha sido reconocido plenamente por los estados.

²⁸ ONU-Alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos. Disponible en https://ecitydoc.com/download/declaracion-y-programa-de-accion-de-viena_pdf.

La Conferencia de Viena abrió una sucesión que permitió la aquiescencia del *Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, el cual fue adoptado en diciembre del 2008 por la Asamblea General de las Naciones Unidas e inició su vigencia en marzo de 2013, lo que permite a las personas querellarse en el ámbito internacional sobre transgresiones a los derechos económicos, sociales y culturales.²⁹

El *Protocolo* delega al Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales para desendeudar cometidos relevantes, tales como recibir y examinar comunicaciones por parte de los perjudicados por una violación por parte de un Estado de los derechos económicos, sociales y culturales especificados en el *Pacto*, una vez que se han agotado las instancias dentro de un país; asimismo el Comité puede entregar al Estado que lo requiera una petición para que realice acciones transitorias para soslayar perjuicios irremediables a las víctimas de la violación. Dentro de las observaciones generales al *Protocolo*, no se hace referencia a la educación cultural y musical.³⁰

En noviembre de 2016 se estableció la *Carta común para la lucha colectiva*, la cual fue convalidada por los integrantes de la Red-DESC³¹ mientras se realizaba su reunión general como una investigación de circunstancias universales que fomentan las desigualdades y originan la pobreza y la expoliación de comunidades de todo el mundo. La *Carta* comparte un panorama amplio de los poderes externos que aquejan a las personas

²⁹ *Ibidem*

³⁰ *Ibidem*

³¹ La Red-DESC es la contribución de más de 230 integrantes organizacionales y 50 individuales en más de 75 naciones que laboran para alcanzar la justicia social mediante los derechos humanos.

que viven en zonas marginadas. Asimismo, cuenta con una perspectiva que busca integrar la multiplicidad de esfuerzos que hay en el mundo y discurre con aspectos principales de consentimiento alrededor de los requerimientos afines o similares de justicia que podrían originar un esfuerzo global o coordinado.³²

Los miembros de la Red-DESC analizaron alrededor de 20 movimientos sociales que incluían condiciones globales comunes enfrentadas por distintas comunidades, articularon puntos emergentes de unidad entre dichos movimientos, como la fundación de una acción y campaña de toda la Red. La *Carta* describe diversos factores esenciales en donde los sistemas económicos, sociales y políticos poderosos afectan la realización de los derechos humanos. Éstos incluyen el encarecimiento y el saqueo en contraste con la opulencia, el apresamiento corporativo de los organismos gubernamentales, la precipitación de la desigualdad, la degeneración de los ecosistemas y la alteración climática, así como la creciente y progresiva represión hacia los defensores de los derechos humanos.³³

Para la Red-DESC es imprescindible contar con la posibilidad de tener un mundo en donde se respeten los derechos. Esto requiere reconocer que la diversidad de miembros de la Red-DESC se confronta con potencias e intereses globales que se aprovechan de la pauperización y despojo de los más indefensos. Se debe generalizar la batalla por los derechos de los desamparados, los excluidos y los desapoderados al reclamar los derechos humanos como un cerco común en pro de la distinción, reconocimiento y observación de peticiones emer-

³² Red-DESC. *Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Carta común para una lucha colectiva*. Disponible en <http://www.escc-net.org/>.

³³ *Ibidem*.

gentes de la lucha social, que promueve la documentación y rendición de cuentas y objeta el patrón de desarrollo y administración que perpetúa los abusos.³⁴

Los miembros de la Red-DESC también comparten el compromiso de integrar la diversidad de luchas para legitimar un movimiento unido que confronte la injusticia social, económica y ambiental, la desigualdad, el despojo y la explotación. Los puntos específicos de conexión entre diversas luchas y los esfuerzos de incidencia incluyen el compromiso de insistir en el carácter no negociable, universal, interdependiente e indivisible de los derechos humanos.³⁵

La urgencia de sobrepasar una simple denuncia de injusticia para articular modelos alternativos basados en los derechos humanos, por un lado, implica la afirmación de la dignidad humana, una exigencia de igualdad sustantiva, la necesidad de salvaguardar el espacio para la disconformidad y el derecho a reclamar derechos.³⁶

Por otro lado, García Canclini hace una abstracción sobre la promoción de los derechos culturales. En primer lugar, alienta a construir una nueva ciudadanía, la cual depende de una nueva reflexión filosófica, social y estética sobre las formas de consumo; para ello, los pobladores deben presionar al Estado y promover políticas culturales junto con las económicas. Asimismo, se requiere de una acción intensa y perenne del poder público para representar los intereses sociales. En estos nuevos contextos globalizados, el Estado debe ubicar al ciudadano

³⁴ *Ibidem*

³⁵ *Ibidem*

³⁶ Red-DESC. *Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Carta común para una lucha colectiva*. Disponible en <http://www.esccr-net.org/>.

como el eje del interés oficial y avalar que no existan impedimentos económicos para el goce de los bienes culturales —incluyendo a la música—. ³⁷ Nivón lo expresa así:

Al ser considerados los derechos culturales como parte indisoluble de los derechos humanos, deja de vérselos como exclusivos de los grupos minoritarios, para ubicarlos dentro de un marco más amplio de expresión cultural y de participación en la vida cultural de un pueblo. Desde esta perspectiva, el acceso al universo cultural y simbólico en todos los momentos de la vida y la participación cultural son elementos fundamentales de formación de la sensibilidad, la expresividad, la convivencia y la construcción de una ciudadanía plena. Dado que son estimulados de manera muy desigual por el mercado, constituyen uno de los mayores desafíos para las políticas culturales en tiempos de globalización. ³⁸

Dicha comprensión, expresividad y convivencia para construir una ciudadanía plena se logra primordialmente a través del ejercicio del derecho a la música. A continuación, se profundizará en el tema.

EL DERECHO A LA MÚSICA

*Después del silencio, lo que más se acerca
a expresar lo inexpressable es la música.*

Aldous Huxley

³⁷ Cfr. Ana Rosas, *Itinerarios de un viajero por el consumo cultural*, en Eduardo Nivón Bolán (coord.), *Voces híbridas: reflexión en torno a la obra de García Canclini*, p. 161.

³⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 162.

No se refiere sólo a una incorporación de normas que se enfocan en los artistas musicales o en los implicados en el negocio de ésta como los autores, editores, los cantantes, productores y discografías. Si bien es cierto que se deben proteger los derechos de los implicados en la industria musical y en cualquier ámbito artístico, el derecho a la música debe considerar también la capacidad de todas las personas a aprenderla, disfrutarla y compartirla.

De acuerdo con lo anterior, existe una organización llamada International Music Council (IMC),³⁹ la cual es adalid de políticas y prácticas pertinentes enfocadas a robustecer el trabajo de sus miembros y socios en todo el mundo. IMC está presente en 150 países en todos los continentes, con consejos nacionales y organizaciones internacionales, regionales y nacionales, así como organismos especializados en las artes y la cultura. Los miembros de honor del IMC son seleccionados de un conjunto de los profesionales sobresalientes, así como los mejores profesionales, educadores, artistas y compositores.⁴⁰

El IMC presentó en 2001 una declaración trascendental para proteger cinco derechos. Los tres iniciales se enfatizan en los derechos de niños y adultos, los últimos dos hacen referencia al derecho de los músicos a desplegar su arte y propagarlo.⁴¹

El derecho de la totalidad de los infantes y adultos a exteriorizar musicalmente y en libertad se presenta como el primero. El libre albedrío es esencial para la expresión musical, todas las culturas del mundo tienen igual valor y merecen el mismo

³⁹ Organismo rector en el ámbito mundial creado en 1949 a solicitud de la Unesco, con la labor de promover la importancia de la música en la vida de la totalidad de las personas.

⁴⁰ IMC. "5 music rights". Disponible en <http://www.imc-cim.org/>.

⁴¹ *Ibidem*.

respeto. El segundo describe que los niños y adultos poseen el derecho de cultivarse en diversas lenguas y destrezas musicales. En este aprendizaje, no debe haber exclusión.

El tercero es la apertura al conocimiento musical mediante la coparticipación, la escucha, la innovación y la transformación. Esto permite considerar la posibilidad de disfrutar de la música a niños y adultos. Para ello, el IMC considera que es importante la mutua tolerancia, el respeto y el diálogo.⁴²

El artículo subsecuente se refiere a los derechos del conjunto de los artistas musicales a florecer su arte y divulgarlo por la totalidad de los medios de comunicación, con bienes apropiados para su disfrute. Una forma de minar a los artistas es imposibilitar sus alternativas de manutención como profesionales. Los obstáculos más comunes que enfrentan se vinculan con su inestabilidad económica y social en todo el mundo, la cual minimiza su capacidad de negociación personal en equiparación con las enormes empresas y consorcios.⁴³

El quinto plantea el derecho de todos los músicos para obtener reconocimiento imparcial y remuneración íntegra por su trabajo. Para proseguir con su trabajo creativo y artístico, como todo oficio y profesión, tiene el derecho de obtener una retribución digna por su esfuerzo y labor, gama en la que se incluye a creadores, autores, ejecutantes, inversionistas, consumidores y los seres humanos en su totalidad.⁴⁴

Para ejercer estos derechos se requiere una vigilancia y la defensa constante. La principal característica del IMC es ser un organismo no gubernamental, lo cual le permite tener independencia de cualquier ideología y ser imparcial en sus decisiones

⁴² *Ibidem.*

⁴³ *Ibidem.*

⁴⁴ *Ibidem.*

para la protección de estos derechos. Si bien es cierto que en la declaración se toman en cuenta los derechos de autor, también se considera que estos derechos pueden favorecer configuraciones precisas y claras en relación con la preservación de la música de los pueblos autóctonos.⁴⁵

Quince años después de la proclamación de estos derechos, en 2016, el IMC dio un nuevo impulso a su promoción al designar a los cinco campeones de los derechos musicales de IMC, con el objetivo de aumentar la visibilidad de estos valores centrales. Una de las vencedoras fue Dame Evelyn Glennie, percussionista escocesa sorda y primera persona en la historia en crear y sostener exitosamente una carrera de tiempo completo como percussionista solista, al actuar en todo el mundo con los mejores directores, orquestas y artistas. Su visión es enseñar al mundo a escuchar, mejorar la comunicación y la cohesión social al animar a todos a descubrir nuevas formas de escuchar. Ella propone abogar por los objetivos de la total inclusión y el derecho de las personas a estar expuestos a la música en sus innumerables formas.⁴⁶

Asociar a los músicos callejeros con la indigencia y mendicidad ocasiona que se establezca un marco legal cada vez más severo del espacio público, lo que impide aún más que los músicos callejeros compartan su arte y puedan tener un modo de manutención.⁴⁷

Diversos gobiernos locales de diferentes países prohíben la mendicidad y la prostitución en las principales calles de sus ciudades; asimismo, a los músicos de la calle se les incluye en

⁴⁵ *Ibidem.*

⁴⁶ *Ibidem.*

⁴⁷ Cfr. Olga Picún, “¿Mendigo, vendedor ambulante, delincuente, o... músico?”, *Quaderns-e de l’Institut Català d’Antropologia*, p. 81.

esta prohibición y se les impone la misma sanción, por ejemplo, en 2005 el Ayuntamiento de Barcelona estableció que recibir dinero en la calle era sinónimo de mendicidad. En su normativa se estableció que el gobierno municipal podía confiscar los instrumentos de artistas que dejaran abiertos sus estuches y que recibieran dinero por parte de los peatones y para poder recuperarlos deberían pagar una multa de 120 euros.⁴⁸

Otro inconveniente al que se enfrentan los músicos de las calles es el conflicto que se genera con los vecinos de una zona en particular por la algarabía que generan. Basta mencionar un ejemplo, en junio de 2009 en Barcelona, se prohibió el uso de amplificadores sin notificar previamente a los músicos. La Guardia Urbana ejerció violencia sobre ellos, al retirarles las acreditaciones, confiscarles sus instrumentos musicales y multar a los intérpretes. Lo anterior originó que el colectivo de músicos se opusiera y buscara convenios con las autoridades.⁴⁹

En esta protesta, se observa un dilema ético en las opiniones divididas de los músicos del colectivo. Algunos consideraban esta acción como una gestión encaminada a comprometer la música en las calles, mientras que otros la concebían como una impugnación a las quejas de los vecinos y de los mismos músicos por la falta a la normativa en situaciones concretas. Pero lo trascendente en esta situación es la necesidad que tiene el músico callejero —como tantos otros actores de la calle—, para negociar —no siempre con éxito— la posibilidad de salir y permanecer en el espacio público, mediante acuerdos con los “dueños de los espacios” o legales.⁵⁰

⁴⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 84.

⁴⁹ Cfr. *Ibidem*, p. 85.

⁵⁰ Cfr. *Ibidem*, p. 86.

En México, la presencia del músico en la vía pública está sujeta a una regulación social, debido a que ésta predomina sobre la reglamentación política. Por ejemplo, en 2004, mientras transcurrían los festejos del Día de la Música dentro y fuera de la Plaza Garibaldi⁵¹ de la Ciudad de México, hubo un conflicto interno por la sobrepoblación de mariachis dentro y fuera de este sitio;⁵² esto se originó porque los mismos músicos tachaban a otros colegas de tocar la música sin el permiso para trabajar en la explanada. Los músicos ilegítimos no sólo eran los causantes de la gran cantidad de músicos, sino de transgredir los estándares instaurados, lo cual contribuía a demeritar la profesión. Asimismo, los músicos “legales” evidenciaban la transgresión de una costumbre, hasta entonces sostenida, del contrato directo dentro de la plaza. Esta serie de acontecimientos generaron la necesidad de una nueva legislación para la operación de los conjuntos musicales en dicha plaza.⁵³

En el caso anterior se observa una legislación éticamente cuestionable. En este caso, se proponen restricciones a las prácticas musicales del mariachi, el Programa Regulación, Cero Crecimiento y Apoyo a la Prevención del Delito por Trabajadores no Asalariados presupone a los trabajadores no asalariados como más propensos a ser incriminados. Asimismo, dicho programa tiene una propuesta de cero crecimiento, la cual consiste en ya no dar más permisos a los que ya se otorgaron, lo anterior limita considerablemente el crecimiento de la música tradicional mexicana más allá de la Plaza Garibaldi. La legitimidad del músico en las calles está comprometida, cada vez los espacios

⁵¹ Lugar especial de los mariachis en la Ciudad de México donde turistas y público en general pueden acudir a contratarles o escucharles.

⁵² Cfr. Olga Picún, *op. cit.*, p. 88.

⁵³ Cfr. *Ibidem*, pp. 88-89.

son más reducidos y efímeros, el crecimiento es poco permitido y el control absoluto del espacio público no permiten que la libre expresión de la música en las calles.⁵⁴

Sin embargo, también hay otras iniciativas ensalzables en pro del derecho al disfrute de la música por todas las personas sin tener restricciones de pago por ello. Una muestra es la iniciativa del Instituto Nacional de Bellas Artes con el Programa Acción Cultural Comunitaria en México, su visión es llevar las expresiones artísticas a territorios de muy alta marginación en los 16 municipios de la capital, pero también es necesario llevar la música a zonas de alta marginación. La ópera en las afueras es un plan que condesciende a cantantes de gran trayectoria en la interpretación de algunos fragmentos de óperas conocidas.⁵⁵

En Tijuana desde hace 15 años se celebra el Festival Ópera en la Calle, el evento aglutina a más de 10 mil personas en diversos eventos. La ópera de la calle es completamente diferente a la realizada en el teatro, del mismo modo el público objetivo es la población de los barrios para aproximar la música a los que no tienen la capacidad financiera de ir a un teatro, la generalidad de los artistas que son invitados no cobran y lo hacen por amor a las comunidades.⁵⁶

Los organizadores puntualizan que la falta de patrimonio económico es un problema recurrente, así como la obstrucción de algunos vecinos, quienes no gustan de la ópera, se quejan del cierre de las calles aledañas y del sonido. Inés Irawati,

⁵⁴ Cfr. *Ibidem*, p. 93.

⁵⁵ Cfr. INBA. Programa de Acción Cultural Comunitaria de la CDMX. Disponible en <https://inba.gob.mx>.

⁵⁶ Cfr. Inés Irawati, "Disfrutan en la frontera con el Festival Ópera en la Calle", en *El Universal*. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/musica/disfrutan-en-la-frontera-con-el-festival-opera-en-la-calle>.

directora de la ópera de San Diego, comparte que la ópera en su esencia e historia habla sobre gente común y ordinaria, por lo cual es necesario traerla a la calle.⁵⁷

A su vez, la soprano principal de la ópera de San Diego agrega que este tipo de acciones, además de permitir a los jóvenes interesarse e irrumpir en la escena musical, también tienen la intención de unir y quitar muros entre San Diego y Tijuana, Estados Unidos y México.⁵⁸

Es pertinente concluir con una historia no tan infortunada como la presentada al inicio del artículo, la cual puede ser esperanzadora para quienes luchan en pro de los derechos a la música. Gustavo Dudamel tiene una historia diferente; en la actualidad, es un reconocido director orquestal. Nació en Venezuela en 1981, tuvo la oportunidad de iniciar sus estudios de música a los cuatro años y la fortuna de dirigir su primera orquesta a los 12 años. Todo lo anterior sucedió gracias a un reconocido programa venezolano llamado El Sistema, el cual le permitió aprender música de niño de forma gratuita, el programa se enfoca a niños de escasos recursos. Dudamel ha sido director de reconocidas orquestas y tiene planeado ayudar a establecer programas similares en zonas de escasos recursos de Estados Unidos.⁵⁹

REFLEXIONES FINALES

Un Estado que no respeta y legisla las artes y humanidades termina con el anhelo de ayudar a la formación de ciudadanos con cualidades éticas para afrontar las problemáticas de la vida

⁵⁷ Cfr. *Ibidem*.

⁵⁸ Cfr. *Ibidem*.

⁵⁹ Cfr. Lucia Caycedo *et al.*, ¡Claro que sí!, p. 183.

diaria; debido a lo anterior, se requiere de la voluntad colectiva para ubicar a las artes y a las humanidades en su finalidad significativa de recordar a la sociedad la importancia de lo acaecido a lo largo de la historia.

La empatía es una de las cualidades que la música siembra en quienes la ejecutan. Se requiere de personas idóneas y con bonhomía para comprender las pesadumbres, desconsoles, aflicciones y congojas de *los otros*, además de impulsar políticas públicas que promuevan las cualidades y virtudes éticas con la música, los ciudadanos deben exigir que estas políticas se mantengan y abarquen a más personas en el corto y mediano plazo.

El aprendizaje musical que promueve virtudes éticas inmarcesibles se enfrenta a grandes promotores de la sociedad del consumo, del derroche y de la adquisición de emociones de forma monetaria. Las grandes empresas tienen una enorme capacidad económica para afectar las decisiones de los ciudadanos. Quienes promueven las políticas culturales tienen patrimonio y sustento restringido, los Estados primero buscan resolver aspectos perentorios en la violación a los derechos humanos como el derecho a la vida y a la libertad, antes que promover los derechos culturales; sin embargo, debido a que los derechos están interrelacionados, es esperanzador discurrir que si se promueve el derecho a la música también se favorecerán otro tipo de derechos.

Aunque los derechos culturales sólo se mencionan en los instrumentos internacionales de una forma general y los Estados no le dan jerarquía de importancia a éstos, es perentorio y transcendental que las personas promuevan el derecho a la música basados en la interdependencia y progresividad de los derechos, los ciudadanos que ya se han dado cuenta de los beneficios y privilegios de gozar con una educación integral deben impulsar con mayor responsabilidad políticas públicas incluyentes.

Las artes y humanidades deben ser consideradas con mayor respaldo gubernamental como vocaciones de valor análogo a otro tipo de carreras y formas de vida. Se requiere una reminiscencia exclusiva al derecho a la música, se deben contar con planes en todos los niveles educativos que contemplen las artes y humanidades.

Hasta ahora sólo ha habido iniciativas y esfuerzos aislados y limitados para promover la música y llevarla a lugares en donde las personas pueden tener una posibilidad de disfrutar la música sin impedimento alguno; sin embargo, se demanda de los Estados establecer declaraciones y realizar un plan integral, con una inversión económica, constante y a largo plazo, es decir, que comprenda por lo menos dos décadas para dar continuidad de forma perenne a las políticas implementadas y para que los cinco derechos planteados por IMC puedan ejercerse.

No es la ausencia de recursos financieros, sino la inadecuada e impropia adjudicación de los recursos lo que empantana y retrasa el poder disfrutar de la inefabilidad e incommensurabilidad de la música.

La promoción de la música autóctona, tradicional y la implementación de políticas públicas para su transmisión a las nuevas generaciones y su difusión en el ámbito mundial, puede ser también vista como una alternativa de apoyo y fomento al turismo cultural y artístico. Algunas naciones han invertido y reciben una enorme cantidad de turistas que valoran el arte originario, y lo anterior permite el aprendizaje y exposición de la música indígena y local; de esta manera, los artistas pueden tener una loable alternativa de sustento.

Se deben revisar y adecuar los programas educativos de tal forma que incluyan la pedagogía musical; en la actualidad, se guían las mentes y la visión de los niños para fines económicos, y cuando ellos crecen venden su creatividad al mejor postor y deciden con base en la competencia y mercado global,

aún el aprendizaje de la música de ciertas instituciones busca fines aptos para enrolar a las personas en el ajetreo diario y se olvida una característica esencial de la música que es la melifluidad. Si se infunden las artes y humanidades en los niños, ellos podrán ser ciudadanos éticos, empáticos y propulsores de la transformación de los problemas que dañan a la humanidad.

REFERENCIAS

Bibliografía

- Caycedo Garner, Lucia, Debbie Rusch y Marcela Domínguez, *¡Claro que sí!*, México, Heinle Cengage Learning, 2013.
- Guerra González, María del Rosario, *Ética, globalización y dignidad de la persona*, México, UAEM, 2002.
- Kootnikoff, David, *U2: A musical biography. The Story of the band*, Santa Barbara, Greenwood, 2010.
- Le Breton, David, *El silencio*, París, Metailié, 1997.
- Lira, Elizabeth, “Políticas del olvido. Resistencias de la memoria y ética de los investigadores”, t. II, *V Congreso Chileno de Antropología*, San Felipe, Colegio de Antropólogos de Chile A.G., 2004, pp. 1080-1083.
- Osten, Manfred, *La memoria robada: los sistemas digitales y la destrucción de la cultura del recuerdo*, Frankfurt, Biblioteca de Ensayo Siruela, 2004, pp. 11-12.
- Rabossi, Eduardo, *El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico*, en David Sobrevilla (comp.), *El derecho, la política y la ética: Acta del II Coloquio Alemán-Norteamericano de Filosofía* (Lima, 1987), México, Siglo XXI Editores, 1991.
- Rosas, Ana, “Itinerarios de un viajero por el consumo cultural”, en Eduardo Nivón Bolán (coord.), *Voces híbridas: reflexión en torno a la obra de García Canclini*, México, Siglo XXI Editores, 2012, pp. 138-165.
- White, Timothy, *Bob Marley, el gran ícono de la cultura reggae, un músico genial y un símbolo de liberación*, Barcelona, Robinkook, 2008.

Hemerografía

- Guerra, María, “Multiculturalismo y derechos humanos: limitar tolerar o fomentar lo diferente”, *Andamios. Revista de Investigación Social*, UACM, México, vol. 3, núm. 6, junio de 2007, pp. 33-60.

Picún, Olga, “¿Mendigo, vendedor ambulante, delincuente o... músico?” en *Quaderns-e de l’Institut Català d’Antropologia*, UNAM, México, vol. 2, núm. 18, sin mes, 2013, pp- 81-93.

Mesografía

Amnistía Internacional, “Música y derechos humanos”, Amnistía Internacional Cataluña. Disponible en <http://www.amnistiacaatalunya.org/>, consultado el 25 de abril de 2018.

IMC. “5 Music Rights”. Disponible en <http://www.imc-cim.org/about-imc-separator/five-music-rights.html>, consultado el 14 de enero de 2018.

INBA. Programa de Acción Cultural Comunitaria de la CDMX. Disponible en <https://inba.gob.mx>, consultado el 25 de julio de 2018.

Irawati, Inés, “Disfrutan en la frontera con el Festival Ópera en la Calle” en *El Universal*. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/musica/disfrutan-en-la-frontera-con-el-festival-opera-en-la-calle>, consultado 23 de octubre de 2018.

OEA. *Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)*. Disponible en <http://www.oas.org/>, consultado el 23 de octubre de 2018.

_____, *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. Disponible en <http://www.oas.org/>, consultado el 23 de septiembre de 2018.

ONU. Asamblea General. *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 25 de junio de 1993. Disponible en <http://www.un.org/>, consultado el 12 de febrero de 2018.

_____, Asamblea General. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.un.org/>, consultado el 15 de mayo de 2018.

Red-DESC. *Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Carta común para la lucha colectiva*. Disponible en <http://www.escri-net.org/>, consultado el 26 de junio de 2018.

Unesco. “Cultura”. Disponible en <http://cccalafloer.blogspot.com/2006/09/definicion-de-cultura-segn-la-unesco.html>, consultado el 14 de julio de 2018.

Acerca de los autores



J. Loreto Salvador Benítez

Doctor en Humanidades, con énfasis en Ética, por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Coautor del libro *¿Hay lugar para la persona hoy? El problema de la ubicación de la persona humana en nuestro tiempo*, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL) AA. VV., 2012. Coordinador de libros de *Ética y epistemología. Los organismos como sujetos cognoscentes*, IESU, Colegio de Investigación en Ciencias de la Educación, Toluca, 2013; *Medio ambiente, sustentabilidad y educación. Las ciencias ambientales en la trasdisciplinariedad*, Editorial Académica Española (EAE), printed in Great Britain by Amazon.co.uk, Ltd. 2014. Autor de artículos científicos y capítulos de libros. Profesor-investigador (perfil Promed), adscrito al Instituto de Estudios sobre la Universidad, UAEM. Imparte clases de Epistemología, Ética, Filosofía de la Ciencia, Metodología en las Ciencias Humanas, Filosofía de la Mente, en pre y posgrado. Líder del cuerpo académico Estudios sobre la Universidad.

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Texas A & M-Kingsville, Texas, EE UU. Maestra en Lingüística Aplicada a la Enseñanza por la Facultad de Lenguas de la UAEM y licenciada en Lengua Inglesa por la misma casa de estudios. En la

actualidad, colabora como investigadora en el Instituto de Estudios Sobre la Universidad de la UAEM. Líder del cuerpo académico Procesos Sociales y Prácticas Institucionales desde el Pensamiento Crítico. Sus publicaciones están, principalmente, orientadas a temáticas de políticas lingüísticas y educativas desde la educación bilingüe. Trabaja proyectos de investigación en el área educativa desde educación básica hasta el nivel de educación superior. Cuenta con el perfil Promep otorgado por la SEP desde 2008 a la fecha.

Carolina Santos Segundo

Licenciada en Comunicación Intercultural por la Universidad Intercultural del Estado de México. Egresada de la maestría en Humanidades, con énfasis en Ética Social, por la UAEM. Hoy en día, desarrolla el proyecto de investigación de grado a partir del enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. Ha trabajado el tema de los derechos humanos de las mujeres, lo que le ha hecho acreedora al Premio Nacional de la Juventud 2017, en la categoría de Derechos Humanos. Ha participado en el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas en las Naciones Unidas que se realiza en Nueva York. Ha sido ponente en la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura en el tema de las mujeres indígenas de América Latina y el Caribe.

Hilda C. Vargas Cancino

Doctora en Humanidades por la UAEM, docente en las Facultades de Ciencias de la Conducta y de Humanidades, profesora-investigadora de tiempo completo, coordinadora del

programa Estudio, Promoción y Divulgación de la No-Violencia, en el Instituto de Estudios sobre la Universidad. Ha publicado libros individuales y en coautoría sobre ética, no-violencia, decrecimiento, consumo ético y calidad de vida (individual, social y planetaria). Ha participado en publicaciones con capítulos de libro y artículos en revistas indexadas y arbitradas sobre la misma temática. Desde 2011, coordina la publicación del boletín mensual *Ahimsa* en coedición con la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Ha dictado conferencias en los ámbitos nacional e internacional. Ha creado espacios para la práctica social, derivado de sus proyectos y estancias de investigación en Ecuador, Estados Unidos, España, Francia e Italia, dando como resultado diversos programas como Ecosaberes y Encuentro Interior para la Paz y la No-Violencia, El Banco del Tiempo, así como Educación en Consumo Ético y Fomento del Mercado de Comercio Justo *Ahimsa*. Pertenece al Comité de Bioética de la Facultad de Odontología y a la Comisión de Bioética del Estado de México. Líder del cuerpo académico Calidad de Vida y Decrecimiento. Coordina la Red Internacional Transdisciplinaria para la Educación e Investigación en Soberanía Alimentaria.

Fabiola García López

Licenciada en Filosofía. En la actualidad, es estudiante de la maestría en Humanidades, con énfasis en Ética Social, en la UAEM. Asimismo, se desempeña como docente en el área de Humanidades.

Su línea de investigación gira en torno a la ética y los derechos humanos, con un interés sobre cuestiones sociales y de biocentrismo.

Brenda Berenice Hernández Soto

Doctora y maestra en Humanidades, con énfasis en Ética, por la UAEM, licenciada en Filosofía por la misma universidad, licenciada en Derecho por la Universidad Univer Milenium. Trabajó en la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México como auxiliar jurídico. Asimismo, impartió las materias de Ética y Bioética para la licenciatura en Bioingeniería Médica de la Máxima Casa de Estudios Mexiquense. Ha sido profesora de Filosofía, Taller de Lectura y Redacción y de Etimologías Grecolatinas en el bachillerato. Sus áreas de interés son ética, filosofía oriental y psicoanálisis.

Sonia Yadira Águila Camacho

Doctora y maestra en Humanidades, con énfasis en Ética. Licenciada en Filosofía. Realizó una estancia de formación e investigación en Bioética en el Instituto de Ética Clínica Francisco Vallés de la Universidad Europea de Madrid. Profesora de Filosofía en nivel medio superior y superior. Integrante del cuerpo académico Hermenéutica y Cotidianidad del Centro de Investigaciones Histórico-Socioculturales de la UAEM. Autora de “Intuición, filosofía y ética en el pensamiento de Henri Bergson”, *Diálogos de Humanidades*, 2016; “Apertura, actitud transdisciplinaria en la filosofía de Henri Bergson”, *Debates éticos con metodología transdisciplinaria*, 2014; “Conciencia como instinto e inteligencia”, *Bioética desde la ética*, 2011.

David Elí González González

Es licenciado en Administración, especialista en Género, Violencia y Políticas Públicas, maestro en Humanidades y doctorando en la misma área por parte de la UAEM, también es egresado de la Escuela de Bellas Artes de Toluca. En la actualidad, se desempeña como coordinador del Centro de Desarrollo de Inteligencias Múltiples, donde también colabora como profesor. Ha publicado en el boletín mensual *Ahimsa*, con el tema “El silencio y el estrés”, año xv, núm. 167, marzo de 2019.



ÊTHOS Y UNIVERSIDAD

La educación como derecho humano
en el contexto de la interculturalidad

coordinado por Hilda C. Vargas Cancino y J. Loreto Salvador Benítez, se terminó de editar el 20 de mayo de 2020.

Por disposición del Reglamento de Acceso Abierto de la Universidad Autónoma del Estado de México, se publica la versión PDF de este libro en el Repositorio Institucional de la Máxima Casa de Estudios.



ÊTHOS Y UNIVERSIDAD

La educación como derecho humano
en el contexto de la interculturalidad

Este libro analiza la educación como herramienta vital para catalizar cambios que favorezcan a un ambiente social, político y económico más equitativo y justo. Defiende la integración de nuevas epistemologías, busca el reconocimiento recíproco de las personas y su autonomía interdependiente, basada en el respeto hacia toda la comunidad de vida; fomenta la conciencia ética, tanto individual, colectiva y planetaria; privilegia la formación de la población estudiantil como agente cooperante activa enfocada a la cocreación de una vida comunitaria justa y sostenible, con acceso permanente a una educación integral ecocéntrica.

Esta obra resume un trabajo colegiado derivado de proyectos de investigación tanto de integrantes de cuerpos académicos como de estudiantes del posgrado en Humanidades con acentuación en Ética Social, producto del Seminario Permanente de Investigación en Ética, Derechos Humanos y Educación.