

ETHOS Y UNIVERSIDAD

**La educación como derecho humano en
el contexto de la interculturalidad**

Hilda C. Vargas Cancino
J. Loreto Salvador Benítez
Coordinadores



Primera edición: 2019

© Hilda C. Vargas Cancino y J. Loreto Salvador Benítez
(Coordinadores)

© Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, Col. Ajusco

Delegación Coyoacán, 04300, México, D.F.

Tel/Fax 56107129 y tel. 56187198

editorialtorres@prodigy.net.mx

El contenido total de este libro fue sometido a dictamen en el sistema de pares ciegos externos, con dos resultados positivos. La dictaminación estuvo a cargo de la Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados, de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Los capítulos que lo integran son resultado del trabajo realizado durante el Seminario “Ética, derechos humanos y educación”, a través de los Cuerpos académicos: Estudios de la Universidad; Calidad de Vida y Decrecimiento, y Procesos sociales y prácticas institucionales desde el pensamiento crítico.

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes, para fines comerciales, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

ISBN: 978-607-8702-01-5

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
INTRODUCCIÓN	7
I. <i>ETHOS</i> Y EDUCACIÓN COMO DERECHO A LA FORMACIÓN HUMANA <i>J. Loreto Salvador Benítez</i>	19
II ¿DESPLAZAMIENTO O GENOCIDIO LINGÜÍSTICO? UNA CONCEPTUALIZACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE LOS DERECHOS HUMANOS <i>Guadalupe Nancy Nava Gómez</i>	55
III. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER INDÍGENA DESDE EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM <i>Carolina Santos Segundo</i>	97
IV. EDUCACIÓN EN SOBERANÍA ALIMENTARIA: UNA REFLEXIÓN ÉTICA A PARTIR DEL AUTOGOBIERNO GANDHIANO <i>Hilda C. Vargas Cancino</i>	127
V. DERECHO A LA EDUCACIÓN: NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN QUE RESPETE LA VIDA <i>Fabiola García Hernández</i>	169
VI. LA EDUCACIÓN COMO PUENTE PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN DIÁLOGO INTERCULTURAL <i>Brenda Berenice Hernández Soto</i>	207

VII. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, SU PROYECCIÓN EN LA PERSONA Y EN LA SOCIEDAD: UN RETO PARA LOS DERECHOS HUMANOS <i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	241
VIII. MÚSICA, LEGISLACIÓN E IGUALDAD <i>David Elí González González</i>	275
SOBRE LOS AUTORES	311

PRÓLOGO

La manera como habitamos y vivimos la existencia individual e, imprescindiblemente en comunidad, en el contexto de instituciones que acentúan las costumbres, los hábitos y tradiciones que se comparten en la familia, la escuela y la colectividad, dotan de sentido a las formas de convivencia que, si bien aceptadas y toleradas temporalmente, no obstante que pueden ser injustas, irracionales y poco éticas. No obstante, en su momento son co-creadas y forman parte de las interpretaciones de vida y cultura de cada sociedad. La necesidad de apoyar, guiar u orientar a las nuevas generaciones sobre el camino a seguir para lograr desarrollos plenos, ha sido la pretensión del fenómeno educativo que, si bien es cierto, puede responder a diversos intereses y motivaciones de quienes asumen y controlan la toma de decisiones. Hoy en día la educación además de constituirse en un valor universal, se reclama como 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 le rodean. En esta complejidad de factores, es necesario que las instituciones educativas dejen de centrarse únicamente 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.

La presente publicación aborda a 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; por lo tanto, fomenta la conciencia ética tanto individual como planetaria, así mismo privilegia la formación de la población estudiantil desde su capacidad de agencia cooperante y activa en la construcción de una vida comunitaria justa y sostenible, donde la educación sea una posible para todas las poblaciones.

Ésta obra constituye un trabajo colegiado derivado de proyectos de investigación de las y 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: 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 la co-creación de una sociedad más ética y justa para la comunidad global.

*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 idea que de él 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 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, 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 humano 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 a lo anterior, cada autor asume en esta publicación su postura crítica ante el fenómeno educativo desde una perspectiva ética.

El primer capítulo “*Ethos* y educación como derecho a la formación humana”, que presenta J. Loreto Salvador Benítez, destaca el desarrollo de los Derechos Humanos a partir de su declaración en 1948, continúa con el enfoque de 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 la temática en un contexto de responsabilidad y vinculación de los individuos que integran comunidades, así como sociedades humanas. 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 aborda 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 determinadas problemáticas 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 a todos, 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. Dedicó un apartado a la revisión de los aportes de 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 se 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 es convergente con las culturas, así como con la ética por la argumentación que se 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 tema “¿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, se tienen 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, desde una perspectiva democrática y equitativa, aborda 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 implica 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 aborda la problemática epistemológica identificada desde el marco de estudio del genocidio cultural-lingüístico, el cual se observa en el sistema de educación mexicano y que 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 sistémica 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 tercer capítulo “El papel de la educación de la mujer indígena desde el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum”, desglosa *las diez 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 al igual que la filósofa neoyorkina, asume que el respeto a la dignidad humana podría lograrse si los Estados garantizan a su ciudadanía las diez 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. 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; acompañado de algunos criterios importantes para considerar en la educación.

En el capítulo cuarto “Educación en soberanía alimentaria: una reflexión ética a partir del autogobierno gandhiano”, propuesto por Hilda Vargas Cancino, 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 FAO, como de soberanía alimentaria desde: foros mundiales, La Vía Campesina, y aportaciones académicas. Vargas hace énfasis en las diferencias y así como 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. Vargas 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 incorpora un análisis reflexivo sobre la actualidad de la propuesta gandhiana, en especial con el tema de la soberanía; asimismo, 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, mismo que haga posible una educación que reconozca la contribución de los saberes ancestrales, autóctonos o comunitarios, especialmente en relación al 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 a 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 promover 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 con una tarea muy importante a la educación, no sólo como un mero acto autómatas 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; la educación debe fomentar un respeto a la vida, servir al educando y sus frutos se verán reflejados en la sociedad en la que vive. Y puede ser posible que alguien despierte su concien-

cia 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 *ethos* originario”, realiza un breve recorrido a través de la llamada filosofía *Advaita*, surgida en Oriente; también refiere al pensamiento del Dr. Rubén Mendoza Valdés, con respecto a la interpretación del *ethos* originario; todo ello con el propósito de esclarecer la ética y regresar a su fundamento ontológico, y por tanto, humano.

Abordar la educación desde esta perspectiva puede parecer contrario al paradigma tradicional que suele imperar en la academia, no obstante, puesto que se trata a la interculturalidad y a la filosofía *Advaita* (no-dualidad) lo que se intenta es ampliar el horizonte, y no sustituirlo. Considera 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.

La autora 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. Un ejemplo que aporta, es 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 solo 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.

Analiza la concepción de la educación universitaria, donde más allá de generar profesionales, forma personas y ciudadanos. La autora 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.

Finalmente explica la relación de dependencia tanto en individuos como entre sociedades, de modo que la comprensión es necesaria para el futuro de las

relaciones puesto que la población egresada de las universidades representa un compromiso al interior y exterior de su grupo. Es por eso que el texto reitera la exigencia de forjar en el individuo un interés más allá de lo económico o político, es decir, abarcar una dimensión ética. En este punto se mencionan los documentos que identifican a la educación como un medio para atender problemas de paz, género, tolerancia y justicia. Sin embargo, también reconoce que la educación como derecho, representa en sí un reto más para los individuos, instituciones y gobiernos.

El octavo y último capítulo que aborda 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, asimismo dedica un apartado especial al grupo de trabajo de movimientos sociales de la 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 a la organización 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 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. *ETHOS* Y EDUCACIÓN COMO DERECHO A LA FORMACIÓN HUMANA

J. Loreto Salvador Benítez

PRESENTACIÓN

La educación como posibilidad en la formación humana es un valor histórico cultural que orienta el esfuerzo y aspiración de las comunidades, a grado tal que se arraiga como un derecho humano fundamental. No obstante ello, 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 a 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 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 y/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 interculturalidad como también

¹ Cfr. Charles Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 2006.

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; particularmente se resaltan dichos derechos desde la perspectiva de la denominada ética de la argumentación, y también se comenta la Conferencia Mundial de Viena donde ratifica el principio de la *universalidad* de los derechos. Otro aspecto importante en el derecho a la educación particularmente lo constituye la diversidad de culturas y, consecuentemente, la necesidad de su estudio desde la educación propiamente, a efecto de procurar la comprensión y entendimiento plenos entre las comunidades humanas. Finalmente 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*, que corresponde a todos exigir su cabal cumplimiento.

1. DERECHOS HUMANOS COMO FENÓMENO

Hace más de cincuenta años que se viene hablando de los derechos humanos; particularmente en las últimas tres décadas se le observa como un fenómeno; sobre todo a partir de su emergencia en el escenario mun-

dial en 1948, cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sancionan la Declaración Universal de los mismos. Casi veinte años después un nuevo Pacto Internacional 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 a garantizar de cualquier manera, sobre todo por las experiencias anteriores de las guerras mundiales. Y en ese propósito, a su vez, debían garantizarse para 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. Rabossi afirma, “la existencia en el mundo actual de un fenómeno específico, históricamente dado, sumamente complejo, extraordinariamente dinámico, de alcances universales y

²Eduardo Rabossi, “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. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049051.pdf>, [consultado el 7 de agosto de 2018].

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.

Desde éste ángulo hay posiciones diversas y encontradas, a grado tal 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. 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 t elos propio del hombre. Sin embargo, el protestantismo y el jansenismo incorporan un nuevo concepto de razón, el de una razón ca da, que es incapaz de comprender el verdadero fin del hombre. Y es precisamente esta imposibilidad de desvelar racionalmente el fin del hombre lo que

³ Rabossi, *op. cit.*, p. 328.

⁴ Cfr. A. MacIntyre, en * tica sin Moral*, Adela Cortina, Madrid, Tecnos, 2007, p. 239.

hace del proyecto ilustrado de fundamentar racionalmente la moralidad un proyecto fracasado⁵.

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 ello? La continuación de uso de las 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 legislador⁷. 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 se-

⁵ Adela Cortina, 2007, *op. cit.*, p. 240.

⁶ *Idem.*

⁷ *Cfr.* Adela Cortina, “Derechos humanos y discurso político”, en G. González (Coord.), *Derechos humanos. La condición humana en la sociedad tecnológica*, Madrid, Tecnos, 1999, p. 36-55.

gundo apela a la dignidad y tiene aún qué responder a la cuestión ¿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 en base a la idea de dignidad y el positivismo, en consideración de los siguientes puntos: i) defender un concepto *dualista* de derechos humanos, que considere el aspecto ético y la “positivación jurídica”; ii) indagar una base ética para los derechos humanos en una ética procedimental y no sustancial, que pueda ser compatible con las creencias plurales; y iii) 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 legitimidad⁸.

2. 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

⁸Adela Cortina, *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 2007, p. 244.

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 educación⁹; 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 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 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, consi-

⁹ *Cfr.* Organización de las Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”, en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>, [consultado el 2 de octubre de 2018].

derando 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 alguna¹⁰.

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 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 debi-

¹⁰ Cfr. *Ibidem*.

do. 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.

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

¹¹ Charles Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 2006, p. 31.

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 orgánicas¹². 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 entendemos hace que una vida sea plena [...]”¹⁴. Y como ésta perspectiva ciertamente se complementan o contraponen otras posturas morales; pero en tal esce-

¹² Cfr. *Ibidem.*, p. 34.

¹³ *Ibidem.*, p. 35.

¹⁴ *Ibidem.*

nario 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 conflicto¹⁵.

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 alienación¹⁶.

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, una preocupación histórica y legítima del ser humano. Pensar y exponer razones al respecto ha producido diversidad de posturas y

¹⁵ *Ibidem.*, p. 43.

¹⁶ *Idem.*, p.47.

planteamientos. En este marco la educación no es la excepción y se constituye en 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 enseguida se expone.

3. DERECHOS HUMANOS DESDE LA ÉTICA DE LA ARGUMENTACIÓN

Ahora bien, la ética discursiva puede 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 Habermas, se pueden distinguir reglas en consonancia con lo planteado por R. 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 cier-

tas condiciones para alcanzar un acuerdo motivado racionalmente¹⁷.

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 Apel también destaca los siguientes niveles, i) del reconocimiento mutuo y ii) 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

¹⁷ R. Alexy (1994) en A. Cortina, *op. cit.*, p. 245.

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

¹⁹ *Cfr.*: Otto Apel, en A. Cortina, *op. cit.*, p. 246.

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 discusión²⁰.

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

²⁰ *Idem*.

²¹ A. Cortina, *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, *op. cit.*, 2007, p. 247.

²² *Op. cit. Ibidem*, p. 244.

chos *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 correspondientes²³.

Las anteriores cualidades en los derechos humanos se inscriben en una teoría filosófica; en tal escenario se propone: i) La intervención de todo interlocutor virtual de un discurso práctico, donde se discute sobre normas y cuya puesta en operación le afecta; ii) No se puede presionar por ninguna coacción física o moral, para asumir una posición; sólo el mejor argumento racional es estimado; iii) Ese sujeto está legitimado a ser reconocido como persona, interlocutor con facultades de habla; iv) Tiene el derecho a participar en los discursos, expresar, defender posiciones desde deseos y necesidades; v) Ese participante virtual en todo discurso práctico sobre normas, tiene el derecho a que sus argumentos reales o virtuales afecten las decisiones tomadas consensualmente; vi) 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 asociación²⁴.

Cabe destacar el carácter indivisible e interdependiente de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos que mutuamente se conec-

²³ A. Cortina, *op. cit.*, *Ibidem*, p.250.

²⁴ A, Cortina, *Op. Cit.*, p.251-52.

tan 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 que: “Sólo cuando la dignidad y la igualdad de 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 políti-

²⁵ Ban Ki-moon, Secretario General de las Naciones Unidas; 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 12 septiembre 2018].

²⁶ *Idem*.

cos. No obstante, la promesa de respeto a los derechos y a la dignidad de todas las personas, ésta continúa siendo una aspiración, porque en el mundo, comunidades y personas marginadas y vulnerables, continúan siendo objeto de opresión y exclusión, son silenciadas y denegados sus derechos, como destaca Navi Pillay²⁷, 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 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

²⁷ Cfr. Organización de las Naciones Unidas; 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, disponible en: https://ecitydoc.com/download/declaracion-y-programa-de-accion-de-viena_pdf, [consultado 12 septiembre 2018].

²⁸ Organización de las Naciones Unidas, 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, (I, 8-10), [consultado 19 septiembre 2018].

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, a 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 estos 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 internacional³⁰.

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

²⁹ *Ídem.*, (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, disponible en: https://ecitydoc.com/download/declaracion-y-programa-de-accion-de-viena_pdf, [consultado 12 septiembre 2018].

[...] 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 religioso³¹.

La cuestión del Otro en tanto que distinto en costumbres, lengua, religión y tradición con relación a 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.

4. 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, en el afán de hacer efectivas las ideas y preceptos en torno a la formación humana, conforme a la época de que se trate; en el caso de la Conferencia 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

³¹ *Ibidem.*, (IIB, 38)

venido incorporando cursos orientados en las culturas <<orientales>>; no obstante el predominio que aún persiste, hay cierta apertura a valorar y 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 prerequisite 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 que: “uno de los

³² Martha Nussbaum; *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005, p. 150.

³³ *Ídem*,

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 morales 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.

Nussbaum 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. Afirmo 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 solo sentido”. Sentencia Nussbaum; no obstante, habrá que reconocer cierta imposición de visiones y valores, respecto al mundo y la vida, de las culturas dominantes al resto de cultu-

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

³⁵ Nussbaum, *op. cit.*, p. 152.

³⁶ *Ibidem*, p. 153.

ras locales y regionales; eso ha quedado de manifiesto históricamente. 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 Schopenhauer y Nietzsche quienes fueron influidos por el budismo; y estos a su vez influyeron a autores como R. Wagner y D. H. Lawrence.

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 adquirirían 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

³⁷ *Ídem.*

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

<<teleológica>> y la <<deontológica>>), consideradas exhaustivas³⁹.

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 aborda no desaparecen, continúa ante nuevas realidades culturales, 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 extraños⁴⁰.

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

³⁹ *Ídem.*

⁴⁰ M. Nussbaum, *op. cit.*, p. 162.

novedad, o por alternativas a las formas de pensar que nos son familiares⁴¹.

Tal romanticismo descriptivo frecuentemente aflora en explicaciones académicas de culturas no occidentales; así lo hace notar por ejemplo Zhang Longxi⁴², quien critica a Derrida por la dañina influencia de la visión que tiene al sostener que la cultura occidental es <<logocéntrica>>,

[...] 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 simplistas⁴³.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² Zhang Longxi es profesor de literatura comparada en la Universidad de California, Riverside, USA; 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.

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

5. 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 caribeña⁴⁴.

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

La Declaración de Córdoba (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

⁴⁴ Universidad Nacional de Córdoba. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Declaración Córdoba, Arg. 14 de junio de 2018. Ver en: <http://ipes.cfe.edu.uy/index.php/23-novedades-externas/125-conferencia-regional-de-educacion-superior-cres-cordoba-junio-de-2018> [Consultado 15 de enero de 2019].

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 de Córdoba, III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, celebrada en Argentina 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,

⁴⁵ *Ídem.*, p. 3.

⁴⁶ *Ídem.*, p. 5.

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, con relación a 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 comunidades”⁴⁸. Dicho de otro modo la educación terciaria es co-creadora 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

⁴⁷ *Ibidem*, p. 8.

⁴⁸ *Ídem*.

⁴⁹ III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Declaración Córdoba, p. 1, Ver en: <http://ipes.cfe.edu.uy/index.php/23-novedades-externas/125-con>

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 de Córdoba 2018 constituye un documento diagnóstico-prospectivo del continente americano que recupera otros preceptos ya establecidos, y por tanto reivindicados en este, 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 de Córdoba 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 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 ésta última intención la educación universitaria participa activamente con un papel estratégico. Éste 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 conocimientos⁵¹.

He aquí la cuestión. Los procesos de emancipación que implican problemas de cuño históricos como la ignorancia, pobreza, corrupción y desigualdad económica-social, pasan por la educación y el conocimiento, en sus diversas modalidades entre las cua-

⁵⁰ *Ibidem*, p. 11.

⁵¹ *Ibidem*, p. 12.

les 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 de Córdoba ratifica la gratuidad de la educación superior pública.

6. ¿ES POSIBLE UN CONOCIMIENTO PLURIUNIVERSITARIO?

Hablar de <<conocimiento>> lleva a dos discusiones en principio fundamentales; el aspecto filosófico y metafísico del mismo 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 ra-

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”, Arg. 14 de junio de 2018. Ver en: <http://ipes.cfe.edu.uy/index.php/23-novedades-externas/125-conferencia-regional-de-educacion-superior-crescordoba-junio-de-2018>, [consultado el 27 de octubre, 2018].

dica 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 aborda y habla del conocimiento; así se alude a uno de naturaleza universitaria al que se le antepone otro denominado “conocimiento pluriuniversitario”; 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 *ethos* 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

⁵³ Boaventura de Sousa Santos; *Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*; La Paz, CIDES-UMS, ASDI y Plural editores, 2007, p. 42.

⁵⁴ *Ídem.*, p.43

“irresponsabilidad social” respecto a los resultados de la aplicación del conocimiento. Tanto la organización como ese *ethos* 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 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 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 jerárquica⁵⁵.

¿Qué podría aportar esta noción? Continuando con 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.

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

⁵⁶ *Ídem*.

¿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?

REFLEXIÓN

La referencia a un *ethos* en relación al tema de la educación, es remitir a una pre-ocupación de los seres humanos por ayudar, contribuir, orientar hacia determinaciones estimadas como adecuadas y favorables para la convivencia y la relación establecida entre los de la misma especie y con sus entornos, dado que en ello 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 quienes 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 *ethos* como experiencia, convivencia entre los semejantes, pero también los Otros que dotan de sentido a la existencia humana. De ahí que 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 solo 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 ase-

gure como un derecho *universal*, que corresponde a todos exigir su cabal cumplimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortina, Adela, “Derechos humanos y discurso político”, en G. González (ccord.), *Derechos humanos, La condición humana en la sociedad tecnológica*, Madrid, Tecnos, 1999.
- , *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 2007.
- De Sousa Santos, Boaventura, *Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, CIDES-UMS, ASDI y Plural editores, 2007, p. 42.
- Nusbbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005.
- MacIntyre, *Tras la virtud*; en “Una teoría de los derechos humanos”, *Ética sin Moral*, Adela Cortina, Tecnos, Madrid, 2007.
- 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. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049051.pdf>, [consultado el 7 de agosto de 2018].

DOCUMENTOS LEGALES

Ban Ki-monn, Secretario General de las Naciones Unidas; 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 12 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, Arg. 14 de junio de 2018. Ver 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].

Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ces-cr.aspx>, [Consultado 2 de octubre de 2018].

Organización de las Naciones Unidas, 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, disponible en: https://ecitydoc.com/download/declaracion-y-programa-de-accion-de-viena_pdf, [consultado 12 septiembre de 2018].

II ¿DESPLAZAMIENTO O GENOCIDIO LINGÜÍSTICO? UNA CONCEPTUALIZACIÓN DESDE EL ENFOQUE DE LOS DERECHOS HUMANOS

Guadalupe Nancy Nava Gómez

PRESENTACIÓN

En el presente capítulo 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 postrevolucionario tal y como se expresa en el texto *La raza cósmica* de José Vasconcelos², 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

² José Vasconcelos, *La raza cósmica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1925.

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 UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el BM (Banco Mundial), 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 a 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 diez años, están más orientados hacia la regulación de la cultura o bien hacia *la gestión de la cultura* como principal estrategia hegemónica del Estado.

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 abordan 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.

1. DESIGUALDAD Y DIVERSIDAD

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 de una sociedad y diferenciación en el trato a quienes padecen desventajas sociales⁴.

³ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica, 2013.

⁴ *Ibid.*, p. 43.

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 des-territorialización, 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 *decul-turación* 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 poco la nueva cultura como propia y van

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

construyendo con todos los demás una vida cultural en común⁶.

Bajo 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,

⁶ Raquel Ferrer, Jorge Palacio, Olga Hoyos, Camilo Mada-riaga, “Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales”, *Psicología desde el Caribe* [en línea], 31, 2014, pp. (Septiembre-Diciembre), pp. 557-576, (Septiembre-Diciembre), [consultado el 15 de enero de 2019], disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21332837009>.

⁷ Algunas lenguas están siendo actualmente asesinadas y la biodiversidad lingüística está desapareciendo con más celeridad que nunca antes en la historia de la humanidad, y relativamente mucho más rápido que la diversidad biológica. Es decir, el crecimiento 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, Delhi: Orient Blackswan, 2008; Guadalupe Nava & 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*, vol. 7, no. 12, 2009, pp. 127-140. Editorial Universidad de Playa Ancha, (fecha de consulta: 15 de abril de 2018), disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259007.pdf>., Enrique Hamel y Héctor Muñoz,

principalmente. No obstante, en el presente capítulo se cuestiona la imprecisión teórico-conceptual debido a las implicaciones en procesos deshumanizantes, los cuales conllevan 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 n 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 émic y étic, representa el preludio 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 descultu-

“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; Roland Terborg, *El desplazamiento del Otomí en una comunidad del municipio de Toluca*. Tesis doctoral, México, UNAM, 2004.

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 (*codeswitching*) o alternancia lingüística pero no abarca el campo amplio y

ración 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 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.

2. GENOCIDIO LINGÜÍSTICO Y DERECHOS HUMANOS

En un intento por ajustar esta problemática dentro de un marco jurídico determinado, Rabossi¹⁰ precisa que

complejo de la realidad sociocultural y, sobre todo, política que implica la muerte y desaparición de lenguas.

¹⁰ Eduardo Rabossi, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, *Revista del*

como 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 través de la historia, se identifica el surgimiento de organizaciones e instituciones internacionales de carácter universal de vital relevancia a fin de garantizar la paz y la equidad; y como meta última “el ideal común de la humanidad”¹¹.

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, desde del Pacto Internacional de Derechos Económi-

Centro de Estudios Constitucionales, No. 3, mayo-agosto, 1989, [consultado el 23 de octubre de 2018], disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049051.pdf>

¹¹ *Ibid.*, p. 325.

cos, Sociales y Culturales signado el 16 de diciembre de 1966¹², 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 subsistencia¹³.

Mientras que el Artículo 7¹⁴ precisa que:

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;

¹² Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre de 1966, [consultado el 5 de febrero de 2018], disponible en https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf.

¹³ *Ibid.*, p. 1.

¹⁴ *Ibid.*, p. 3.

- 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 trabajo¹⁵.

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 c¹⁶, el cual a la letra expresa:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen *el derecho de toda persona a la educación*. Convienen 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. Convienen, 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. 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;

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ *Cfr., ibid., p. 4.*

- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica profesional, debe ser generalizadas 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 primaria¹⁷.

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 de trabajo dignas y seguras. 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 *Ibid.*, 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 del presente capítulo está anclado al tema de los derechos humanos y derechos lingüísticos. Para Skutnabb-Kangas¹⁸ 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 antecedentes¹⁹.

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 hu-

¹⁸ Cfr. Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights*, Delhi, Orient Blackswan, 2008, p. 820.

¹⁹ Cfr. Phyllis Ryan & Roland Terborg, *Language: Issues of Inequality*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

²⁰ Daniel Nettle & Romaine Suzanne, *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*, Oxford, Oxford University Press, 2000.

*man 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.

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 solo 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 particularmente de los pueblos que se encuentran actualmente 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 de educación mexicano, el cual constituye un elemento del fracaso como proyecto educativo incluyente en un país eminentemente diverso y plural. En suma, en el presente

²¹ *Ibid.*, p. 13.

²² *Ibid.*, p. 69.

capítulo se subraya la problemática asociada al genocidio cultural-lingüístico esta problemática 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 revisar el papel y la función social de los procesos educativos institucionalizados.

3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA

Ahora bien, entre las diversas estrategias macro-estructurales que se emplean para asimilar una cultura a otra (desculturalizar), 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 Souza Santos²³ recupera la problemática educativa latinoamericana, desde un discurso académico y regional, y cuestiona el papel que tiene la universidad en lo que reconoce como “la comercialización del conocimiento

²³ Boaventura de Souza Santos, *La universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, CIDES-UMSA, 2007.

científico²⁴”. 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 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

²⁴ *Ibid.*, p. 43.

²⁵ *Ibid.*, p. 46.

²⁶ Redacción, *El Heraldo*, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldo.co*, 13 de diciembre, 2015, [consultado el 29 de abril de 2018], disponible en: <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>

²⁷ *Cfr. Ibid.*

artes. En suma, la filósofa propone de manera puntual la incorporación, fomento y práctica de las artes liberales a 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 motivado²⁸.

Dichas prácticas educativas conducen a la asimilación y deculturación gradual de la diversidad de las comunidades. Por lo tanto, una de las estrategias prevaletentes en México es el genocidio cultural-lingüístico a 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 (des-humanización) 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

²⁸ Cfr. *Ibid.*

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, 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 infraestructurales³⁰.

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

²⁹ Paulo Freire, *Educación y política*, México, Editorial Siglo XXI, 1996, p.107.

³⁰ *Op. cit.*, pp. 107-108.

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

a uno de los derechos humanos universales menos atendidos, el derecho al *uso de la lengua materna*.

En el desarrollo del capítulo 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 a fin de contribuir con 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 CONEVAL³² (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) 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. Sin embargo, se puede trabajar sobre la hipótesis de que México, país en donde el 6.5 por ciento de su población nacional es indígena para el 2015, con 7 382 785 personas de 3 años y más

³² CONEVAL, *Medición de pobreza a nivel nacional*, 2015, (fecha de consulta: 28 de noviembre de 2018), disponible en: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>

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 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 el 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*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

4. RACISMO COMO PROCESO DE ASIMILACIÓN EN CONTRA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

De acuerdo con la Declaración y Programa de Acción de Viena³⁴ 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 males³⁵.

Para ello, se deben atender las condiciones sociales de fondo como la disminución de la pobreza y

³⁴ Organización de las Naciones Unidas (ONU), “Declaración y Programa de Acción de Viena. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos”, Viena, 1993, [consultado el 28 de mayo de 2018], disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

³⁵ *Ibid.*, p. 24.

pobreza extrema de los habitantes en un territorio determinado. Asimismo, se subraya la necesidad de desarrollar e implementar estrategias y modelos socio-culturales efectivos a fin de combatir la desigualdad y el genocidio lingüístico de los diversos grupos étnicos con la finalidad de respetar los derechos fundamentales 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 de *aculturación* y *asimilación*. Desde Vasconcelos³⁶ se expresan intenciones políticas e ideológicas para recuperar

³⁶ Este discurso de políticas públicas asimilacionistas históricamente ha sido reforzado por diferentes presidentes del Estado mexicano. Por ejemplo el Presidente Lázaro Cárdenas quien 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 que “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 vernáculos 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

e integrar a los indios. En su discurso, Vasconcelos 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-Orozco³⁷.

Asimismo, la investigadora Margarita Nolasco³⁸, 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 éste 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 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, que se intenta subordinar al indio a las estructuras

través de distintas políticas públicas sino que se *institucionaliza* y por tanto, se legitima.

³⁷ Cfr. Carola Suárez-Orozco & Marcelo Suárez-Orozco, *Children of Immigration*, United States of America, Harvard, 2001.

³⁸ Sino que se *institucionaliza* y por tanto, se legitima. Cfr. Margarita Nolasco, *América: indios, indigenismo y política, México, Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Época, 7ª, Tomo IV, 1975.*

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 que:

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 estructurales³⁹.

Al respecto, Rojas⁴⁰, 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 Aguirre⁴¹, la aculturación surge del contacto entre grupos lingüísticamen-

³⁹ *Ibid.*, p. 78.

⁴⁰ Adelaida Rojas; Elías García; Sonia Rocha; Alfonso Archundia y Alejandro Lara, *Problemas sociales de la educación indígena*, México, Publicaciones Administrativas, PAC, 2014.

⁴¹ Gonzalo Aguirre, *El proceso de aculturación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones, 1957.

te y socioculturalmente distintos, y define al término como: aculturación 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 grupos⁴². A partir de esta definición, la aculturación puede ser comprendida como proceso social que surge de la *co-existencia* 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 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 la literatura seleccionada, un proyecto de nación homogeneizador no puede ser considerado como un proceso de aculturación.

5. BIOCENETRISMO: 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 repre-

⁴² *Ibid.*, p. 14.

senta otra postura teórica que sirve como marco de referencia explicativo a 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 tanto pertinente como relevante a fin de abordar, en parte, la lógica que subyace a los distintos procesos de genocidio cultural, el cual es de interés particular para el presente capítulo. De acuerdo con Gudynas⁴³:

[...] 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 humanas⁴⁴.

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 para los cuales se intenta calcular un precio⁴⁵. 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 objeto⁴⁶.

⁴³ Eduardo Gudynas, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Revista Tabula Rasa*, No. 13, 2010, pp. 45-71, [consultado el 4 de junio de 2018], disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a03.pdf>.

⁴⁴ *Ibid.* p. 48.

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ *Idem.*

Esta *racionalidad instrumental* implica una dialectización interna dentro del mismo cuerpo tal y como lo expone Foucault en la genealogía del racismo⁴⁷, 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.

Geertz⁴⁸ en su texto en su obra *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 indulgente sobre la *autocentricidad cultural*. Es decir, en la actualidad se vierten diversos esfuerzos académicos a fin de reducir obstáculos entre

⁴⁷ Cfr. Michel Foucault, *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado*, Madrid, La Piqueta, 1992, pp. 247-273.

⁴⁸ Clifford Geertz, *Los usos de la diversidad*. España: Pensamiento Contemporáneo, 2010.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 71.

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 Gudynas⁵⁰ también se acentúa en un concepto central: *el 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.

6. 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

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

firme o por lo menos simbólica traducida en acciones sociales concretas sobre los derechos lingüísticos. Lo anterior, se ocasionó principalmente por el hecho que diferentes naciones no se encontraban dispuestas reconocer y 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 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 a 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 distinta a su lengua materna bien sin posibilidad de desarrollar ésta última⁵².

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 Indígenas⁵³) 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 obstante para Baker⁵⁴ los derechos lingüísticos se pueden derivar de los derechos constitucionales, persona-

⁵¹ Colin Baker, *Foundations of bilingual education*, Clevendon, Multilingual Matters, 2001.

⁵² *Ibid.*, p. 370.

⁵³ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, México, 2003, [consultado el 28 de septiembre de 2018], disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf

⁵⁴ *Cfr.*, Colin Baker, *op. cit.*

les 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 Universal de los Derechos Humanos Lingüísticos⁵⁵, fue asumido por la UNESCO con la declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas 2007 y en México a través de los Derechos Lingüísticos en 2003. En este sentido, el objetivo perseguido tanto a nivel nacional como 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.

⁵⁵ Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1998). Declaración universal de derechos lingüísticos. Barcelona: Recuperado de: http://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf

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 Baker⁵⁶ indica que los derechos de los niños, aparte de 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 que:

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 cultura⁵⁸.

Asimismo, se reconoció el tema de la sostenibilidad de la diversidad lingüística. De acuerdo con la Declaración de los Derechos Universales Lingüísticos

⁵⁶ Cfr. Colin Baker, *op. cit.*

⁵⁷ Raquel Morris, “Al borde del multiculturalismo: Evaluación de la política lingüística del estado mexicano en torno a sus comunidades indígenas”, *Confines de Relaciones Internacional y Ciencia Política*, 2007.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 65.

proclamada en Barcelona el año 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 auto identifica 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.

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 cohesión e identidad entre los integrantes de una comunidad determinada, se debe garantizar en todo momento la conservación, promoción y fomento, y con ello garantizar su desarrollo y existencia. Para Lastra⁶⁰, “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

⁵⁹ Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, Barcelona, 1998, [consultado el 21 de noviembre de 2018], disponible en: https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf.

⁶⁰ Yolanda Lastra, *Sociolingüística para hispanoamericanos, una introducción*. México, Colegio de México, 1997.

⁶¹ *Ibid.*, p. 17.

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 el presente capítulo se desarrolla una aproximación al problema de la conceptualización de los términos: 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 el presente capítulo.

En este sentido, se observó que en estudios lingüísticos en materia de desaparición o muerte de len-

guas 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.

En este sentido, 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 consecuen-

cia, 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.

Bajo este esquema 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 a 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.

¿Por qué estudiar el genocidio lingüístico desde el enfoque de los derechos humanos?

Tal y como se desarrolla en el cuerpo del trabajo, 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 Romaine⁶²; Skutnabb-Kangas⁶³ y Nava & 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 a través del respeto y fomento de la lengua materna como derecho ineludible que se debe garantizar desde el seno de las instituciones existentes a fin de integrar sus saberes y sus conocimientos a la sociedad en general.

Finalmente, se observa que la condición indígena y de lengua indígena 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 & Montesillo, *op. cit.*

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Gonzalo, *El proceso de aculturación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones, 1957.
- Baker, Colin, *Foundations of bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- De Souza Santos, Boaventura, *La universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, CIDES-UMSA, 2007.
- 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, 1996.
- Geertz, Clifford, *Los usos de la diversidad*, Barcelona, Pensamiento Contemporáneo, 2010.
- Lastra, Yolanda, *Sociolingüística para hispanoamericanos, una introducción*. México, Colegio de México, 1997.
- Nava, Guadalupe & Montesillo, José, “Analysis of Lenguaje Maintenance and Lenguaje Loss: Focus on Indigenous and International Lenguajes in Mexico from 1990-2010”, *Virtual Multilingual Journal*, 2015, pp. 1-35.
- Nettle, Daniel & Romaine, Suzanne, *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. Tomo IV, 1975.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano*, México, Fondo de Cultura Mexicana, 2013.

- Rojas, Adelaida; García, Elías; Rocha, Sonia; Archundia, Alfonso y Lara, Alejandro, *Problemas sociales de la educación indígena*, México, Publicaciones Administrativas, PAC, 2014.
- Ryan, Phyllis & Terborg, Roland, *Language: Issues of Inequality*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.
- Skutnabb-Kangas, Tove, *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights*, ISBN 978-81-250-3268-7. Delhi: Orient Blackswan, 2008.
- Suárez-Orozco, Carola, & Suárez-Orozco, Marcelo, *Children of Immigration*, United States of America, 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, Fondo de Cultura Económica, 1925.

HEMEROGRAFÍA

- CONEVAL, *Medición de pobreza a nivel nacional*, 2015, disponible en: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>, [consultado 28 de noviembre de 2018].
- Ferrer, Raquel; Palacio, Jorge; Hoyos, Olga y Madañaga, Camilo, “Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales”, *Psicología desde el Caribe* [en línea], 31, 2014, pp. 557-576, (Septiembre-Diciembre), [consultado el 15 de enero de 2019],

disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21332837009>.

Gudynas, Eduardo, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Revista Tabula Rasa*, No. 13, 2010, pp. 45-71, [fecha de consulta: 4 de junio de 2018], disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a03.pdf>

Hamel, Enrique y Muñoz, Héctor, “Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las practicas discursivas y la reflexividad”, en Muñoz, Héctor, et al. (ed), *Sociolingüística Latinoamericana*, México: UNAM. 1988, pp. 101-146

Morris, Roberto (2007). “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, pp. 59-73.

Rabossi, Eduardo, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, No. 3, mayo-agosto, 1989, pp. 323-343, [consultado el 23 de octubre de 2018], disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1049051.pdf>

Redacción, El Heraldo, “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldo.co*, 13 de diciembre, 2015, [consultado el 29 de abril de 2018], disponible en: <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>

Trujillo, Isela y Terborg, Roland, “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, no. 12, 2009, pp. 127-140, Editorial Universidad de Playa Ancha, [consultado el 15 de abril de 2018], disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55211259007.pdf>

DOCUMENTOS LEGALES

Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1998). Declaración universal de derechos lingüísticos. Barcelona: Recuperado de: http://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU), “Declaración y Programa de Acción de Viena. Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos”, Viena, 1993, [consultado el 28 de mayo de 2018], disponible en: https://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf

Gobierno de México, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, México, 2003, [consultado el 28 de septiembre de 2018], disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre de 1966, [consultado el 5 de febrero de 2018], disponible en https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf

III. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN DE LA MUJER INDÍGENA DESDE EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM

Carolina Santos Segundo

PRESENTACIÓN

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 Nussbaum se integra de diez capacidades centrales que responden a los cuestionamientos sobre “¿Qué se necesita para que una vida

¹ Naciones Unidas, La Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, disponible en http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf. [Fecha de consulta: 20 de mayo del 2017].

esté a la altura de la dignidad humana?”², ¿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?³. Para la autora el cumplimiento de estas diez capacidades es un parámetro para considerar que una persona vive de acuerdo con la dignidad humana.

Nussbaum ha trabajado alrededor de veinticinco 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, posteriormente se abordan las

² Martha Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012, p.53.

³ *Ibidem*, p.14.

diez capacidades que conforma el enfoque, finalmente se desarrolla la idea de la capacidad de la 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.

1. 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

⁴Naciones Unidas, Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ACNUDH), 1979, disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>. [Fecha de consulta: 20 de octubre del 2018].

⁵Organización de los Estados Americanos, 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>. [Fecha de consulta: 12 de noviembre del 2018].

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 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 centrales⁶.

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 Rawls, Nussbaum aclara que el concepto de dignidad adquiere sus contenidos sólo a través de principios políticos específicos. 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 americana 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

⁶ Martha Nussbaum, *Las mujeres y el desarrollo humano*, Herder, Barcelona, 2002, p. 114.

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

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 diez 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.

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:

⁸ Martha Nussbaum, 2012, *op. cit.*, p. 14.

¿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 Sen 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.

El primer componente del enfoque son “las capacidades”; que se refieren a lo que las personas realmente pueden alcanzar a ser de acuerdo a las oportunidades que el Estado le otorgue, donde estas 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 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 funcionamien-

⁹ *Ibidem*, p.44.

tos no tienen por qué ser particularmente activos ni -por emplear el mismo término utilizado por uno de los críticos de la teoría- <<*vigorousos*>>. 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 capacidades¹⁰.

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, 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

¹⁰ *Ibidem*, p.44.

¹¹ Hilda Vargas, *La calidad de vida y los derechos humanos*, Ciudad de México, Torres Asociados, 2013, p.14.

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

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.

2. LAS DIEZ CAPACIDADES

¿Cuáles son las diez 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.

Consecutivamente considera 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 lugar a otro; estar protegido de los

¹³ *Ibidem*, p. 120.

¹⁴ *Idem*.

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 él quien puede decidir 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 disfru-

¹⁵ Martha Nussbaum. *Las Fronteras de la Justicia*, Barcelona, Paidós, 2007, p. 88.

tar de experiencias placenteras y evitar los dolores no beneficiosos¹⁶.

Esta capacidad posiblemente sea una de las más difíciles de ser medidas de manera sustancial, pero resulta vital para el desarrollo humano tal como lo recalca el último informe de 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. Finalmente, respecto a la preparación para la vida; la ciudadanía, la vida y carrera profesional, así mismo; la responsabilidad personal y social¹⁷.

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

¹⁶ *Idem*.

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.

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 las mismas requieren de una corresponsabilidad social.

Así mismo 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;

¹⁸ Martha Nussbaum, 2007, *op. cit.*, p. 83-89.

¹⁹ *Ibidem*, p. 88.

²⁰ *Ibidem*, p. 89.

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 y el mundo natural”²². Este 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. Este 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.

²¹ Ídem.

²² Ídem.

²³ Ídem.

Finalmente nos habla de la capacidad de control sobre el propio entorno. Que se divide en dos esferas, 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:

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 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 trabajadores²⁵.

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 del cual emanan una variedad de productos alimenticios para el autoconsumo de que depende de manera considerable su salud, que también representa una fuente de ingreso económico.

Cada una de las capacidades establecidos en la lista son importantes en sí mismos, sin la posibilidad de jerarquizarlos o eliminar algunos, pero algunos de ellos pueden facilitar la existencia de otros puntos de la lista como el derecho a la vida.

²⁴ *Ídem.*

²⁵ *Ídem.*

3. LA IDEA DE LA EDUCACIÓN COMO CAPACIDAD HUMANA

Dentro del enfoque Nussbaum señala que la lista de las capacidades son dependientes unas de otras; 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 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:

- A. 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

²⁶ *Ibidem*, p. 89.

las instituciones que constituyen y promueven estas formas de afiliación, así como proteger la libertad de expresión y de asociación política).

- B. 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 nacional²⁷.

La razón práctica puede lograrse solo 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 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;

²⁷ Ídem.

²⁸ CRES 2018, “III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe”, disponible en [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf). [Fecha de consulta: 22 de noviembre de 2018], p.10.

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; 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 este 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, especialmente 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 igualación y de acceso social, y no 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

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*; mostrando la situación crítica en la que viven las mujeres indias para generar reflexión en las implicaciones de la desigualdad de los géneros.

³¹ CRES, 2018, *op.cit.*, p.4.

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 titulación³².

Indudablemente la educación 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 esta es necesaria para funcionar en la vida actual, va más allá de solo 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 acceso a la educación superior, porque ésta aún sigue siendo un privilegio y no un derecho³³.

³² *Ibidem*, pp. 3-4.

³³ *Ibidem* p. 3.

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 otros³⁵.

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 parte de su

³⁴ *Ibidem* p. 6.

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

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 solo 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 apostarle 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 y/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 solo 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. 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 por que 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 limitaciones³⁶.

En las 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, naciona-

³⁶ Martha Nussbaum, *Paisajes del Pensamiento*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 101.

les y regionales³⁷, 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 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 generalmente están resguardados por

³⁷ CRES, 2018, *op. cit.*, p. 4.

³⁸ *Ibidem*, p. 4.

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

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, posiblemente 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 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.

REFLEXIÓN FINAL

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 ma-

yor 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 para las mujeres, 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 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 a través de la educación existen muchos caminos, muchos necesitaran más o menos cosas y lo descrito aquí es solo una alternativa.

Posiblemente un cuestionamiento 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 solo del sur sino de diferentes partes del mundo, entre ellas Latinoamérica.

BIBLIOGRAFÍA

- Nussbaum, Martha, *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012.
- Nussbaum, Martha, *Las mujeres y el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2002.
- Nussbaum, Martha, *Paisajes del Pensamiento*, Barcelona, Paidós, 2001.

Nussbaum, Martha, *Las Fronteras de la Justicia*, Barcelona, Paidós, 2007.

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

Vargas, Hilda, *La calidad de vida y los derechos humanos*, Ciudad de México, Torres Asociados, 2013.

*DOCUMENTOS LEGALES E INSTITUCIONALES
CONSULTADOS*

CRES 2018, “III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe”, disponible en [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf), [consultado el 22 de noviembre del 2018].

Naciones Unidas, La 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].

Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016, disponible en hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf. [Consultado el 19 de junio del 2018].

Naciones Unidas, Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ACNUDH), 1979, disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>. [Consultado el 20 de octubre del 2018].

Organización de los Estados Americanos, 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].

IV. EDUCACIÓN EN SOBERANÍA ALIMENTARIA: UNA REFLEXIÓN ÉTICA A PARTIR DEL AUTOGOBIERNO GANDHIANO

Hilda C. Vargas Cancino

PRESENTACIÓN

En este capítulo se aborda 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 especialmente a la población campesina. La primera parte inicia con el concepto de Seguridad alimentaria, con base a 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 y 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, especialmente en relación al diseño de propuestas encaminadas a la construcción de soluciones conjuntas entre otras formas de generar conocimiento y la academia. A manera de cierre se incluye un apartado de reflexiones finales que recupera las principales aportaciones de los cuatro temas revisados.

1. SOBERANÍA Y SEGURIDAD ALIMENTARIA, SUS IMPLICACIONES

La soberanía alimentaria surge como una respuesta a las diversas injusticias ejercidas hacia la población campesina, en gran parte de la historia de la humanidad, principalmente en los países llamados del Sur. Abusos cometidos por empresas trasnacionales, respaldadas por los Estados, ejercidos tanto en las tierras como en sus ocupantes, lo que ha favorecido al empobrecimiento de comunidades, pérdidas de territorios, genocidios y ecocidios.

Los países del Sur se ha 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 contamina-

ción; 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, como lo es la corrupción por el logro del mayor índice de ganancias financieras posibles.

La soberanía alimentaria ha emergido de la mano de diversos movimientos internacionales, formales y no formales, foros, capacitaciones, debates, y un sinnúmero de iniciativas. Su gestión requiere un trabajo interconectado de diversos enfoques teóricos 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 abordan los elementos que integran la seguridad alimentaria propuestos por (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.

¹ Programa CE-FAO, “La Seguridad Alimentaria: Información para la toma de decisiones”, FAO, 2011, disponible en

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 vida de los sectores más pobres de las zonas rurales, orientándose en particular a las mujeres².

¿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 desde 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

<http://www.fao.org/docrep/014/al936s/al936s00.pdf>, [consultado el 11 de octubre de 2018].

² FAO, “La Cumbre Mundial sobre Alimentación”, Roma, Italia, 13-17 de noviembre de 1996, disponible en <http://www.fao.org/docrep/X2051s/X2051s00.htm>, [consultado el 16 de octubre de 2018].

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 contra parte, 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 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 mundo³.

³ La Vía Campesina, Movimiento Campesino Internacional, “Seguridad o soberanía alimentaria”, disponible en <https://via-campesina.org/es/seguridad-soberania-alimentaria/>, [consultado el 11 de agosto de 2018].

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 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 to-

⁴ Marc Edelman, “Soberanía alimentaria: Genealogías olvidadas y futuros desafíos”, en Editores varios, *Soberanía alimentaria: un diálogo crítico*, País Vasco, Universidad del País Vasco / Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional, 2014, p. 65.

dos los pueblos, y los derechos de los consumidores para controlar su propia alimentación y nutrición⁵.

Herrera, ha escrito sobre la complejidad de abordar y trabajar los derechos humanos, no sólo por los elementos ideológicos y culturales que están dentro del entorno, también hay dificultades con el conjunto de normatividades que se encuentran en estrecha vinculación con las particularidades de la vida de cada persona⁶. 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*, Lima, Intermediate Technology Development Group (ITDG), 2008, 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*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.

⁷ En México, el Lic. Luis Raúl González, Presidente de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, declaró que el año 2017 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.elsol-demexico.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].

[...] 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 terminarla. No importa cuántas Declaraciones, Pactos, Conferencias, Tratados y Leyes se gesten en torno al tema y que 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

⁸ Joaquín Herrera, *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.

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 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”, mismas que pueden ser indígenas, inmigrantes, judías, etc. 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 a nivel 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, res-

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. [consultado el 9 de septiembre de 2018].

tricciones, 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.

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, en donde la mayoría de las víctimas pertenecía 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 del OTAN regresaron como triunfadores de aniquilar a los “culpables”, además de las pérdidas humanas se gestó y se logró una destruc-

¹⁰ 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].

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*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, p 79.

ción 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 bienestar seguirá 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 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 costes sociales y económicos que representan las comercializaciones entre las poblaciones cercanas, ello permite

¹² Ídem.

¹³ Gustavo Duch, (Coord.), “Editorial, Proporcionar alimentos,” *Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, Barcelona, número 8, 2012, p. 4.

al productor ofrecer productos a menor precio y con mayor garantía de frescura para el consumidor.

2. SOBERANÍA ALIMENTARIA Y NATURALEZA

El entramado complejo de condiciones mencionado en el apartado antecedente, relacionado a las injusticias “universalizables”, está también vinculado en cómo la humanidad, principalmente 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 ‘60 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 criticado por Naess¹⁵, 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

¹⁴ Eduardo Gudynas, “La senda Biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tábula Rasa*, Bogotá, núm. 13, 2010, p. 48.

¹⁵ Cfr. Arne Naess, “The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement. A Summary”, *Inquiry*, vol. 16, No. 1-4, 1973.

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 es la creencia sobre: “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, a 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, finalmente cierra con la invitación a aquellos que compartan su postura, a tomar una 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:

[...] 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

¹⁶ Elisa Iglesias, “La obra de Arne Naess, rica en elementos para la transformación cultural”, Revista *El Ecologista*, No. 61, 2009, disponible en <https://www.ecologistasenaccion.org/?p=20342>, [consultado el 12 de marzo de 2018].

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, dónde por primera vez, a nivel formal 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, se incluyen derechos del Buen Vivir¹⁹, al respecto el economista y ambientalista ecuatoriano, Alberto Acosta menciona:

Esa discusión, compleja, difícil, a ratos contradictoria, se refleja en la 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 cons-

¹⁷ Eduardo Gudynas, “La senda Biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tábula Rasa*, Bogotá, núm. 13, 2010, 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.

truir el *buen vivir* vamos a tener que salir arrastrando muchas de las taras del desarrollo y del progreso tradicional²⁰.

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 alimentaria²¹.

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 Revista de Ciencias Sociales*, núm. 48, 2014, p.102.

²¹ Ídem.

3. *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:

Quando 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 libraremos de la actual agitación que no le gusta a nadie²².

Estas palabras representan una semejanza con la transición 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 reali-

²² Mahatma Gandhi, *Hind Swaraj*, Cuernavaca, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2014, p. 34.

dad, 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; 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 noviolencia, desentrañando claves para la reconstitución de lo común²⁴.

No obstante el crecimiento que han experimentado estas economías insurgentes, la academia ha

²³ Ídem.

²⁴ Óscar Useche, “La resistencia social India y el bien de todos. Aportes de Gandhi para una economía noviolenta”, *POLIS, Revista Latinoamericana*, Santiago, Chile, vol. 15, No. 43, 2016, p. 3.

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 al *Sumak Kawsay*:

[...] no sólo como un nuevo paradigma que revaloriza la cosmovisión desde lo agrario, sino que incluso es compendio de 3 nuevos paradigmas que sustentan la reproducción de la vida y que para [...] Breilh [...] serían: una economía sustentable, una política solidaria, y un ambiente solidario [...] como base para una cultura libertaria²⁵.

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. En relación a la política solidaria, incluye distribución equitativa de la tierra; soberanía alimentaria y del agua; así como la integralidad en oposición a la sectorialidad²⁶.

Sin embargo, la realidad de los pueblos ha sido el sometimiento, el saqueo de sus tierras y la esclavitud.

²⁵ Cfr. Adolfo Maldonado, *Un indicador para el Sumak Kawsay*, Quito, Clínica Ambiental, 2013, pp. 33-39.

²⁶ Cfr. Jaime Breilh *cit.*, Adolfo Maldonado, *Un indicador para el Sumak Kawsay*, Quito, Clínica Ambiental, 2013, p. 81.

tividad 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 fuerza del amor. 3- Para ejercitar esta fuerza es necesario el Swadeshi en cualquier sentido²⁷.

Es importante destacar que en momentos resulta difícil identificar las fronteras entre la autonomía (*Swaraj*) y la autosustentabilidad o (*Swadeshi*) gandhiano, el cual es “[...] la fuerza interior que nos impele a restringir nuestra economía, a utilizar únicamente elementos de nuestro entorno inmediato y a adecuarlos 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.

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

²⁸ Carlos Martínez, *De nuevo la vida. El poder de la No violencia y las transformaciones culturales*, Bogotá, Trillas, 2015, p. 207.

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, como 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, a partir del *Swaraj* y el *Swadeshi*.

Dentro de la ética gandhiana es 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 para la práctica del *ahimsa*. En sinergia también resulta vital considerar a la verdad, construida a partir de 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 que [...] 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 permanente³⁰.

²⁹ *Ibidem.*, p. 205.

³⁰ *Ibidem.*, p. 189.

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. Particularmente se recupera 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, principalmente 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, 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 propósitos³².

³¹ Oscar Useche, *op. cit.*, p. 3.

³² Silvia Padilla, *et al.* “Soberanía alimentaria. El binomio educación y salud” en Silvia Padilla (Coord.), *La crisis alimentaria y la salud en México*, Toluca, UAEMéx / Castellanos Editores, 2015, p. 31.

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 ha vivido la población campesina en los momentos de las crisis políticas del movimiento independiente post colonización, donde el campesino ya no es dueño de su tierra (1810) y pre y post revolucionario (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 diez 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 subsistencia³⁴.

Lamentablemente, muchos ejemplos existen a nivel internacional, no sólo en México, en donde los

³³ Ídem.

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/>, [consultado el 27 de octubre, 2018].

pueblos son privados de comida y agua porque sus tierras les fueron usurpadas, e inclusive cuando se envía ayuda de otros países, ésta no llega a los destinatarios. Un caso es el señalado por 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 Tarauaras, 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 Tarauara 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 acciones³⁵.

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

³⁵ Jorge Calderón, *Desarrollo rural y crisis alimentaria en México*, Ciudad de México, Instituto Belisario Domínguez, del Senado de la República, 2012, p. 67.

saberes y procesos ancestrales y autóctonos, no únicamente los técnicos o científicos.

En el mismo Pacto (PIDESC), en su Artículo 11 considera:

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. Es por ello que la soberanía alimentaria es requerida como una pro-

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

puesta ética integral en búsqueda de la devolución de las tierras, la protección de las semillas autóctonas, el reconocimiento de los saberes, cultura y de 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, acciones que terminan impactando en el empobrecimiento y desnutrición de 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 record de granos y una cantidad de comida que superaba 1.5 veces la cantidad demandada³⁷.

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

³⁷ José González (Direc.) *Soberanía alimentaria: Lecciones desde la experiencia en Latinoamérica*, Valencia, Tirant Humanidades, 2013, pp. 163-175.

autogobierno gandhiano. La soberanía alimentaria es el corazón del *Swaraj* y el *Swadeshi*.

4. 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 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 a nivel mundial está en los perfiles de alimentación de occidente: alto índice de alimentos procesados; consumo de frutos y vegetales sembrados con agrotóxicos³⁸, 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

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*, Washington, D.C., Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias, serie 2020 Vision For Food, Agriculture, and the Environment, 2006.

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*, Washington, D.C., Instituto Internacional de Investigación sobre Políticas Alimentarias, serie 2020 Vision For Food, Agriculture, and the Environment, 2006.

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, 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 a nivel mundial por la competencia desleal a pequeños campesinos y productores alimentarios sometidos a las leyes comerciales internacionales. Solamente una ciencia al servicio e insertada en los pueblos y comunidades y respetuosa con la naturaleza deben (*sic*) conformar el ordenamiento jurídico nacional e internacional⁴⁰.

La postura de Cruz, en la parte final de la cita antecedente, resulta muy extremista porque deja fuera

⁴⁰ Concepción Cruz, “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].

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 Concepción 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 que “[...] 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. Dadas las diversas crisis que las sociedades están experimentando, 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, esté consciente o no, es corresponsable. De Sousa habla que tales circunstancias han marcado la transición hacia un modelo más inclusivo de conocimiento:

⁴¹ Boaventura de Sousa, *Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, CIDES-UMSA, 2007, p. 43.

Llama a esta transición como 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 cuestionada⁴².

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

⁴² *Ibidem*, p. 44.

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 ajenos⁴³.

Especialmente en 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, Porqué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires, Kats Editores, 2010, 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 aspiraciones⁴⁴.

CaLiSA sostiene como uno de sus ejes la permanente *acción-reflexión*, cuyas acciones están vinculadas a la creación de la “Feria del Productor al Consumidor”, “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 mayo-

⁴⁴ Carlos Carballo, *Soberanía Alimentaria y Desarrollo. Caminos y Horizontes en Argentina*, Buenos Aires, Mónadanomada ediciones / CaLiSA-Nutrición/ CaLiSA-FAUBA, 2018, p. 11.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 12.

ría 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 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 a 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 presionan más 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.

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

⁴⁷ Carlos Carballo, *op. cit.*, p.21.

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: la obesidad, enfermedades degenerativas, desde la niñez 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.

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 co-investigación basada en el conocimiento especializado y no especializado y la formación de redes horizontales para el aprendizaje y la acción autónoma⁴⁸.

Por otro lado, se encuentra el reconocimiento de los saberes autóctonos, los cuales van a la par con las

⁴⁸ Pimbert, *cit.*, Miguel Escalona, María Leal, María Pineda, Edgar Ruiz y Lázaro Sánchez, “El Papel de la Universidad Pública en la Soberanía Alimentaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, No. 67, 2015, p.1222.

gestiones de educación en soberanía alimentaria desde las universidades, a través 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 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

⁴⁹ *Idem*.

⁵⁰ Enrique Leff, *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al dialogo de saberes*, México, Siglo XXI Editores, 2006, p. 36.

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 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 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 alimentos⁵¹.

REFLEXIONES

La realidad social, ambiental, económica y política, cataliza el enorme compromiso que las universidades deben encarar. Por una parte es necesario, en relación a la soberanía alimentaria, la inclusión de temas que sensibilicen a la población estudiantil en la necesidad

⁵¹ Merçon, *cit.*, Miguel Escalona, *et al.* 2015, *op. cit.* p. 1224.

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.

Adicionalmente es necesario el abordaje 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 sus culturas, sin la dependencia del gobierno interno o del exterior. Implica una aplicación de la políticas públicas sin la co-participación con las grandes corporaciones gestoras de los crímenes de lesa humanidad que hasta la fecha continúan exterminando comunidades indígenas, a fin de despojarlas de las pocas tierras sanas del planeta, sólo para depredarlas, contaminarlas y convertirlas en mercancía, generalmente a través de procesos tóxicos para todos.

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 a 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 a fin, el respeto a sus procesos ancestrales agroecoló-

gicos, 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Calderón, Jorge *Desarrollo rural y crisis alimentaria en México*, Ciudad de México, Instituto Belisario Domínguez, del 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 Tejeda Sergio, *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 Editores varios, *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 Tejeda, *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, (Direc.) *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 dialogo 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 Drescher Axel, “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, Porqué 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, UAEMéx / 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

- 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].
- Duch, Gustavo (Coord.), “Editorial, Proporcionar alimentos”, *Revista Soberanía Alimentaria, Biodiversidad y Culturas*, Barcelona, número 8, 2012, pp. 4-5,
- Escalona, Miguel; Leal, María; Pineda, María; Ruiz, Edgar y Lázaro Sánchez, “El Papel de la Universidad Pública en la Soberanía Alimentaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20, (67), pp. 1215-1231.

- Fernández, Blanca; Pardo, Liliana; y Salamanca, Katherine, “El buen vivir en Ecuador: ¿marketing político o proyecto en disputa? Un diálogo con Alberto Acosta”, *Íconos Revista de Ciencias Sociales*, No. 48, 2014, pp.101-117.
- Gudynas, Eduardo, “La senda Biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Tábula Rasa*, Bogotá, No. 13, 2010, pp. 45-71.
- Iglesias, Elisa “La obra de Arne Naess, rica en elementos para la transformación cultural”, *Revista El Ecologista*, n° 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].
- Naess, Arne, “The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement. A Summary”, *Inquiry*, vol. 16, No. 1-4, 1973, pp. 95-100.
- Useche, Óscar,” La resistencia social India y el bien de todos. Aportes de Gandhi para una economía noviolenta”, Santiago, Chile, *POLIS, Revista Latinoamericana*, vol. 15, No. 43, 2016, pp. 1-14
- 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].

DOCUMENTOS LEGALES E INSTITUCIONALES

- 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].
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 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].
- ONU, 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].
- 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].
- Programa CE-FAO, “La Seguridad Alimentaria: Información para la toma de decisiones”, FAO, 2011,

disponible en <http://www.fao.org/docrep/014/al936s/al936s00.pdf>, [consultado el 11 de octubre de 2018].

V. DERECHO A LA EDUCACIÓN: NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN QUE RESPETE LA VIDA

Fabiola García Hernández

PRESENTACIÓN

La educación es un tema importante y del cual se participa de una forma u otra, y 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, estas 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 como 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 a nivel individual como 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.

Ésta 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 nece-

saría 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 un 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 la misma. Es por ello que una educación que respete la vida en todas sus formas es crucial, 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.

1. 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 jurisdicción¹.

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.

Generalmente, dado el Fenómeno de los Derechos Humanos, 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 los mismos, 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 escu-

¹ Declaración Universal de los Derechos Humanos en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [consultado el 20 de septiembre de 2018].

² *Cfr.* Eduardo Rabossi, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, en David Sobrevilla (compilador), *El derecho, la política y la ética: Acta del II Coloquio Alemán-latinoamericano de Filosofía* (Lima, 1987), México, Siglo XXI, 1991.

char 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 que 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 a sus necesidades y gustos particulares.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos³ 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 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 Declaración Universal de los Derechos Humanos; para abreviar en el texto se utilizará en lo sucesivo como DUDH.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos⁴.

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 la misma, 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:

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,

⁴ Declaración Universal de los Derechos Humanos en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [consultado el 20 de septiembre de 2018].

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 es necesario 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:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del senti-

⁵ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el sitio oficial de la Organización de las Naciones Unidas en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx> [Consultado el 20 de septiembre de 2018].

do 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 implementando dicha gratuidad en la educación superior, así como formas de inclusión a la educación de personas que

⁶ *Ibid.*, artículo 13.

no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela en forma regular.

Así mismo, 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 a 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.

⁷ *Cfr*: Protocolo Adicional a la Convención sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” en <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html> [consultado el 22 de septiembre de 2018].

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

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 precedentemente⁸.

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

⁸ *Ibid.*, Art. 13.

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.

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 la misma 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 co-crear mejores formas de existencia y relación con todo aquello que tiene vida. La OEI compromete a las naciones que la conforman a seguir los lineamientos marcados por los mismos para un progreso y para aumentar el conocimiento en sus áreas específicas, y que se manifieste en formas de relación más sanas, par-

⁹ La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) 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? En <https://www.oei.es/en/about/que-es-la-oei> [consultado el 22 de septiembre de 2018].

tiendo 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 del 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 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; se ha mencionado antes a partir de qué hechos fue que 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.

2. 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: la utopías, y en general, mediante la imaginación creadora. Es por ello que tiene el significado de ser un saber de salvación¹⁰.

La filosofía posee un valor incalculable 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

¹⁰ Vargas Lozano, Gabriel, “Los desafíos de la filosofía para el siglo XXI”, *Eikasía*, Revista Filosófica, año V, 33, (julio 2010), p. 48. Disponible en <http://www.revistadefilosofia.org/33-03.pdf> [consultado el 05 de octubre de 2018].

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 juicio¹¹.

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 cuál 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,

¹¹ *Ibid.*, p. 56.

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 derredor, 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 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 redunde 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 efi-

¹² *Ibid.*, p. 56.

cientes, que no incluyen la reflexión y uso del juicio, sino solamente, la memorización y automatización.

En este sentido es que 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 éstas 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.

Esa 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, y es muy importante, es que la situación real del mundo es muy diferente y es posible enfrentarla 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 confi-

gurar el presente y el futuro”¹³. Puesto que la educación aquí determinaría que 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 pseudoconcreción; para distanciarse de la irracionalidad, para ejercer la capacidad de diálogo y para construir un mundo más justo y digno de vivirse¹⁴.

Para cambiar el curso de la historia se necesita una solución inaplazable y efectiva a la vez, esta 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 solo 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 detrás de la educación, lo que se puede construir es inmenso. No hace falta imaginar mucho, la

¹³ *Ibid.*, p. 57.

¹⁴ *Ibid.*, p. 58.

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 sí la

¹⁵ 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, pág. 240 en <http://www.redalyc.org/pdf/844/84421585015.pdf> [consultado el 05 de octubre de 2018].

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 automática 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, 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

¹⁶ *Ibid.*, p. 240.

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 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 co-partícipe 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

¹⁷ *Ibid.*, p. 240.

cuestión de salud espiritual. Mi naturaleza se puede echar a perder, de modo semejante al proceso de descomposición o corrupción¹⁸.

El sentido del humanismo es más trascendental que terrenal, es decir, la persona se trasciende a sí misma a través de 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 genera es la desigualdad en amplio sentido, y esto a su vez, genera sufrimiento.

No es que se deba erradicar el sufrimiento porque eso no es posible, lo que si es necesario 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:

Educar tiene una pluralidad de sentidos que tienen que ver con la vida, con el pensamiento, con la cultu-

¹⁸ *Ibid.*, p. 240.

ra, 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 que 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 produce¹⁹.

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”.

En este sentido, la existencia 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

¹⁹ Esquivel Estrada, Noé Esquivel, “¿Por qué y para qué la formación humanística en la Educación Superior?” *Ciencia Ergo Sum*, Noviembre 2003-febrero 2004, año/vol.10, número 003, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, p. 309, disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf> (consultado el 05 de octubre de 2018).

nombre sería biocéntrico, porque sería a partir de la vida. Para *ser* es necesario, según lo que se ha planteado, estar educado, por otra parte, 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 sea que posea lenguaje o no, bajo ésta 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.

3. BIOCENETRISMO, 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 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 a sí mismo 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 re-

²⁰ Gudynas, Eduardo, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica”, *Revista Tabula Rasa*, NO. 13, 2010, pp. 45-71, p. 50 disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a03.pdf> [consultado en octubre de 2018].

conocidos 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. Esta 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 entorno²¹.

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 encuentran 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

²¹ *Ibid.*, p.. 49.

to de derechos, sino que debería ser fundamentada por su relevancia económica²².

Erróneamente se ha desprovisto de emociones y sensibilidad a todas las formas de vida que co-habitán 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.

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

²² *Ibíd.*, p. 49.

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 de la República 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 que “La naturaleza será sujeto de aquellos derechos que le reconozca la Constitución”²⁴.

Además de que en su preámbulo se dice:

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

²³ *Ibíd.*, p. 51.

²⁴ Constitución de Ecuador de 2008, art. 11 en https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf [consultado el 11 de noviembre de 2018].

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.

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 Estado²⁶.

²⁵ *Ibid.*, p. 15.

²⁶ *Ibid.*, p. 52.

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 de 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 a 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 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.

Necesariamente para que surja un caos 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. 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 ésta situación es la Tierra, un sitio en el que se co-habita 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 de 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 ve amenazada sino porque es tiempo de abrir la conciencia y re-educarse, si se pide respeto se debe dar respeto, si se quiere protección se debe dar protección.

REFLEXIÓN

El derecho a la educación sigue dando pie a la reflexión, en apariencia, es un derecho del que todos gozan pero, 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 la misma, en un futuro conflictos entre el pueblo humano. 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 al 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 bajos los cuales 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 a través 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 co-habita.

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 el los seres humanos no puede subsistir.

Hablar de educación como *paideía* 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 co-existencia 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.

BIBLIOGRAFÍA

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

HEMEROGRAFÍA

- Esquivel Estrada, Noé Esquivel, “¿Por qué y para qué la formación humanística en la Educación Superior?” *Ciencia Ergo Sum*, Noviembre 2003-febrero 2004, año/vol.10, número 003, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pág. 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*, NO. 13, 2010, pp. 45-71, pág. 50 disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a03.pdf>
- 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, pág. 240 en <http://www.redalyc.org/pdf/844/84421585015.pdf>
- Vargas Lozano, Gabriel, “Los desafíos de la filosofía para el siglo XXI”, *Eikasia*, Revista Filosófica, año V, 33, (julio 2010), p. 48. Disponible en <http://www.revistadefilosofia.org/33-03.pdf>
- Documentos legales e Institucionales
- Constitución de Ecuador de 2008 disponible en https://www.oas.org/juridico/mla/sp/ecu/sp_ecu-int-text-const.pdf

Declaración Universal de los Derechos Humanos en el sitio oficial de la Organización de las Naciones Unidas disponible en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el sitio oficial de la Organización de las Naciones Unidas en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>

Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” del sitio oficial del Departamento de Derecho Internacional de la Organización de Estados Americanos (OEA) disponible en <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

¿Qué es la OEI? Del sitio oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos Disponible en <https://www.oei.es/en/about/que-es-la-oei>

VI. LA EDUCACIÓN COMO PUENTE PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UN DIÁLOGO INTERCULTURAL

Brenda Berenice Hernández Soto

PRESENTACIÓN

Dentro del presente escrito se tratarán los temas de: 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, abordando 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.

1. 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, los paradigmas estándar tienen limitaciones, y éstas deben ser atendidas con la finalidad de recuperar el objetivo original de los derechos humanos¹, mismo que 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, es de éste modo como puede darse una mejor comprensión de los mismos y, también, como mejor se genera un respeto auténtico hacia ellos.

La Declaración de los 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 presen-

¹ Rabossi, Eduardo, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, No. 3, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, Buenos Aires, mayo-agosto, 1989, p. 323-324.

² Mendoza, Rubén, “El cuidado de la paz en el pensamiento de Panikkar: responsabilidad del ser-humano”, en Guerra, María del Rosario y Mendoza, Rubén (coordinadores), *¿Cómo vivir juntos? Ética, derechos humanos e interculturalidad*, México, Torres Asociados, 2013, p. 52.

ciara jamás una barbarie de tal índole, y para ello se vio una inminente necesidad de establecer un acuerdo entre naciones, cuyo objetivo fuera entre otras cosas, 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.

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 racionales³. 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 *ethos*,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 el establecimiento de la misma 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 entre-

³ Rabossi, Eduardo, *op. cit.*, p. 324.

⁴ Mendoza, Rubén, *op. cit.*, p. 52

cruzan el ser y el pensar, en el horizonte de la experiencia vivencial del mundo⁵.

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, ésta última es una proyección que forma y transforma: “[...] el cuidado de la paz, 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, así mismo, el fenómeno de los derechos humanos, como lo llama Rabossi, proviene

⁵ *Ibid.* p. 51

⁶ *Idem.*

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:

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 óptico⁷.

Los derechos humanos y la paz, se hará en la medida en que se practiquen, ya que, como se mencionó, su naturaleza es ontológica (a partir de la experiencia) antes que óptica (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.

⁷ *Ibid.* p. 53.

2. 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 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, es comprender que cada ser humano es único e irreplicable, 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 éstas características, forman 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 nosotros⁸.

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 ésta última de cierto modo predispo-

⁸ Panikkar, Raimon, *Paz y desarme cultural*, Cantabria, Sal Terrae, 1993, pp. 23-24.

ne 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 necesariamente 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 “[...] elevar 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 a nivel 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 distintas¹⁰.

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 demás¹¹. 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,

⁹ Declaración y programa de acción de Viena. *Conferencia mundial sobre derechos humanos*, Viena 14 al 25 de junio de 1993.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 37

¹¹ *Cfr.*, *Ibid.* p. 37.

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 bastante 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 una 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 éste último es necesario estar dispuesto a escuchar y proponer, a dar y recibir.

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, etc.¹³.

¹² *Idem.*

¹³ *Cfr., Ibid., p. 34.*

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 contemporáneos¹⁵.

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.

¹⁴ Legendre, Pierre, *La fábrica del hombre occidental*, Buenos Aires, 2008, p. 16.

¹⁵ Gudynas, Eduardo, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de La naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No. 13: 45-71, julio-diciembre 2010, p. 49.

3. 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 última¹⁶, eso, a lo cual todo regresa y de donde todo proviene, dentro de él no hay oposiciones.

Precisamente es de este modo 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

¹⁶ Cfr. Panikkar, Raimon, *Espiritualidad hindú; sanatana dharma*, Kairós, Barcelona, 2005, p. 192.

¹⁷ Idem.

mundo, entonces, se despierta un *conocer auténtico*, éste es parte de la tradición de los Upanishad (libros sagrados hinduistas).

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 los mismos, 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

¹⁸ Gudynas, Eduardo, “La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de La naturaleza y justicia ecológica”, *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.13: 45-71, julio-diciembre 2010, p. 47.

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.

La vida los 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. Esta es la postura antropocéntrica donde la Naturaleza no tiene derechos propios, sino que éstos residen únicamente en las personas²⁰.

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

¹⁹ Idem.

²⁰ Ibid. p. 48.

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 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.

4. EDUCACIÓN, TOLERANCIA Y MITO

Como se mencionó, la educación es, en parte, un modo de ver el mundo, ésta 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

²¹ *Op. cit.*, p. 192.

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 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 paz²².

Dentro de éste 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

²² “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.

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 suyo²³.

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.

Ahora bien, ¿qué significa tolerancia? Panikkar precisa que “La tolerancia es la dinámica mítica intrínseca que permite la remitificación”²⁴. Remitificar significa, volver al mito en el cual 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,

²³ Panikkar, Raimon, *Mito, fe y hermenéutica*, Barcelona, Herder, 2007, p. 47

²⁴ *Ibid.*, p. 59.

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 última 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 éste sentido llenar el recipiente de la paz o la felicidad es vivirla sin la necesidad de describirla o justificarla racionalmente.

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.

²⁵ *Idem.*

Actualmente 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. Es por ello que 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, 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

²⁶ Panikkar, *op. cit.*, p. 47-48.

²⁷ *Ibid.*, p. 45.

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, no 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 es-

²⁸ *Ibid.*, p. 25.

²⁹ Panikkar, Raimon, *La visión cosmoteándrica: las tres dimensiones de la realidad*, Madrid, Trotta, 1999, p. 162.

peranza de desaparecer³⁰. 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.

5. 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.

Por lo tanto, la universidad 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. 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 produc-

³⁰ Panikkar, Raimon, *op. cit.*, p. 48.

ción es la aplicación que se le puede dar³¹. Es decir, en 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.

Ahora bien, para 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 *ethos* 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 sociedades³².

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

³¹ De Sousa, Boaventura, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, Plural, 2007, p. 44.

³² *Ibid.*, p. 43.

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, aquél que Sousa llama pluriuniversitario.

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, éste mundo está compuesto por el vibrante deseo de

³³ Legendre, Pierre, *La fábrica del hombre occidental*, Buenos Aires, Amorrortu, 2008, p. 19.

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 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

³⁴ Legendre, Pierre, *Lo que Occidente no ve de Occidente. Conferencias en Japón*, Buenos Aires, Amorrortu, 2008, p. 53.

³⁵ Legendre, Pierre, *Op. cit.*, p. 16.

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 global³⁶.

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.

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 *ethos*, 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 de 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 a las necesidades de la sociedad, mismas que comúnmente son establecidas por el capitalismo y el avance tecno-científico.

Occidente se plasma ante el mundo como la cultura dominante, y ante ello, el resto de cosmovisiones

³⁶ Cavallé, Mónica, *La sabiduría de la no-dualidad. Una reflexión comparada entre Nisargadatta y Heidegger*, Kairós, Barcelona, 2008, p. 21.

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 democracia³⁷. La educación no pertenece a nadie, es parte de la constitución humana, por lo tanto, no es adecuado pensarla como propiedad de una cultura o una situación social determinada. Es verdad que las necesidades de las personas pueden cambiar de acuerdo a 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 desecha-

³⁷ Cfr., Martha, Nussbaum, *El Heraldo* (13 de diciembre 2015). “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”. <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].

bles 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 éstos 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.

Mientras el ser humano se encuentre atormentado, buscará respuestas que lo rescaten del abismo que le representa su existencia, no obstante, éstas 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 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.

³⁸ Legendre, Pierre, *La fábrica del hombre occidental*, Buenos Aires, Amorrortu, 2008, p. 32.

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:

Si el verdadero choque de civilizaciones es, como creo, un choque dentro de la persona individual, todas las sociedades modernas están perdiendo rápidamente la batalla, ya que se alimentan las fuerzas que conducen a la violencia y la deshumanización y dejan de alimentar las fuerzas que conducen a cultivar la igualdad y el respeto³⁹.

El bienestar de la sociedad, del mundo entero, depende —entre otras cosas— 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 lla-

³⁹ *Op. cit.*

ma 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 vida, para ello, es necesario que cada hombre y mujer sea parte de la armonía del universo, constituyéndose así, 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”⁴⁰. Por ello es una responsabilidad persona, y a su vez, perteneciente a la humanidad.

La educación universitaria ha sido a lo largo de los años un pilar de la sociedad, a través de 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. Éste tipo de educación siempre irá acompañada de una construcción 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 Con-

⁴⁰ Panikkar, Raimon, *op. cit.*, p. 107.

ferencia 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 enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza”⁴¹.

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 abordados al interior de la propia universidad. Ello ocasiona un inevitable alejamiento con una lengua y una cosmovisión, y, sin lugar a dudas, 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 par-

⁴¹ 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. <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>. [Consultado el 26 de noviembre de 2018].

tes 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.

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

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 los mismos se encuentra gran parte de su riqueza, cada pueblo contiene su propio *mito*, aquél 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*:

La vida humana es, a la vez, aquello que une a todos los hombres y, por otra parte, los distingue. Hasta el siglo pasado la humanidad creyó empíricamente en la generación espontánea; esto es, que la vida no era sólo aquello que une y distingue a los hombres, sino que era el trascendental absoluto del Ser, lo que une y distingue a todo lo que de alguna manera *es*⁴².

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 mucho más abarcante 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 es necesario 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:

El genio occidental tiende a ver el árbol, y a no ver el bosque más que como un concepto abstracto.

⁴² Panikkar, Raimon, *op. cit.*, p. 21.

Una gran parte del genio oriental tiende a gozar del bosque, olvidándose de los árboles individuales. El “*dharma hindú*” representa más bien al bosque humano de la espiritualidad en distintas formas concretas de intentar ser plenamente hombre⁴³.

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.

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

Cavallé, Mónica, *La sabiduría de la no-dualidad. Una reflexión comparada entre Nisargadatta y Heidegger*, Barcelona, Kairós, 2008.

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. <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>.

⁴³ Panikkar, Raimon, *op. cit.*, pp. 17-18.

- Declaración y programa de acción de Viena. Conferencia mundial sobre derechos humanos, Viena 14 al 25 de junio de 1993.
- De Sousa, Boaventura, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, Plural, 2007.
- Gudynas, Eduardo, *La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de La naturaleza y justicia ecológica*, Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13: 45-71, julio-diciembre 2010.
- Legendre, Pierre, *La fábrica del hombre occidental*, Buenos Aires, Amorrortu, 2008.
- _____, *Lo que Occidente no ve de Occidente. Conferencias en Japón*, Buenos Aires, Amorrortu, 2008.
- Mendoza, Rubén, “El cuidado de la paz en el pensamiento de Panikkar: responsabilidad del ser humano”, en Guerra, María del Rosario y Mendoza, Rubén, (coordinadores), *¿Cómo vivir juntos? Ética, derechos humanos e interculturalidad*, México, Torres Asociados, 2013.
- Nussbaum, Martha, *El Herald* (13 de diciembre 2015). “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”. <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].
- 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.

- 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.
- Rabossi, Eduardo, *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, No. 3, “El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico”, Buenos Aires, mayo-agosto, 1989.

VII. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, SU PROYECCIÓN EN LA PERSONA Y EN LA SOCIEDAD: UN RETO PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Sonia Yadira Águila Camacho

PRESENTACIÓN

Este capítulo tiene como propósito exponer una mirada más amplia de la educación universitaria. Dado que en esta 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 la misma. 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 cuestiona el fin lucrativo de los estudios profesionales y permite entrever un horizonte más amplio de estos, y un desarrollo de la persona fue-

ra de la especialización. En el segundo se hace expresa la dimensión social de los estudios superiores. Se ape- la a la idea moriniana de *tejido* para llevar el compro- miso de las universidades y de los universitarios más allá del grupo al que pertenecen. Enseguida 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 últi- mo se plantean algunos desafíos que la educación en- vuelve en sí, pero también para los derechos humanos.

1. 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 de- cisiones pensadas y sentidas en consonancia con este todo entretejido. Al observar que el alcance de deci- siones y actos humanos –desde el modo de consumir y desechar, hasta las políticas sobre comercio o mi- gración, por ejemplo–, pueden trascender fronteras de tiempo y lugar, se afirma que el universitario adquiere una gran responsabilidad, dado que su proyección no es solo 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 solo 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 amigo¹.

Desde esta consideración se afirma que el individuo es reflejo de su universidad, y al mismo tiempo esta se vuelve imagen de aquel y de los cambios que enfrenta dentro de su sociedad. Por eso, la educación en las escuelas superiores no debería definirse con base en intereses particulares, sean estos políticos, económicos o administrativos, pues esos 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: esta 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 esta la que encauza los estudios e investigaciones en todas las líneas del conocimiento. Es esa totalidad la que plantea los problemas a enfrentar, los cambios que ponen en crisis, y los retos por asumir, se cultiva de ella y al mismo tiempo la nutre; bajo esta consideración debe forjar ciudadanos con co-

¹ Martha C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2012, p. 27.

nocimiento 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: esta 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, Nicoliescu 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 a lo anterior, se asume la importancia de la formación humana, dado que implica comprender la armonía en el universo, imaginar mundos posibles,

² Basarab Nicoliescu, *La transdisciplinariedad, Manifiesto*, Hermosillo, Ed. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 1996, p. 36.

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 solo 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, culturas y formas de vida. Aún más, el privilegio de las mismas 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 estas, 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 este 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 cientificismo nos prometía se aleja indefinidamente como un espejismo³.

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 solo 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 ligado 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 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 instrucción⁴.

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.

2. 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 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.

⁴ Martha Nussbaum, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012, p. 163.

Para afirmarse, algunos grupos han tendido a 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 anteriores, aquella que destaca las diferencias y la otra que las anula, aunque no solo 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 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:

⁵ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2008, p. 39.

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-informacional⁶.

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, solo hay un entrecruzamiento. Del mismo modo, el contexto histórico envuelve a todo grupo y no solo 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 antropológica que posibilite la construcción de una sociedad más civilizada y que posibilite a un

⁶ *Ibidem.*, p. 43.

mismo tiempo la apropiación del planeta como una “tierra-patria”⁷.

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.

Por otro lado, Nussbaum, desde su postura, también contempla una articulación de las diferencias y las coincidencias de los grupos no solo 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

⁷ 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, p. 272.

a Ravi Shankar se le escapan 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 interesantes⁸.

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, 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 solo 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 migra-

⁸ Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*. pp. 157-158.

ción, 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 para con el mismo. Formar ciudadanos del mundo conjuga conocimientos, comprensión y responsabilidad. Sin uno de estos 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 a 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 solo un componente más del desarrollo de la misma. 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, la autora 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 esta 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 una⁹.

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 cultura¹⁰.

La educación puede ayudar entonces a ver 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 solo el modelo de la educación, sino la misma concepción de la misma, es

⁹ Redacción, El Heraldo; “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldo.co*, 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>.

¹⁰ Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, p. 152.

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 púa y aduaneros”¹¹. Las delimitaciones más bien han sido impuestas, no es que sean inherentes a las 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 al mismo tiempo que lo hacen las sociedades. Aunado a 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.

¹¹ Edgar Morin, óp. cit., p. 62.

El título de la obra afirma ya un cambio en el modo de entender la educación, entonces la pregunta que queda es sobre el sentido en que se orienta este cambio y su alcance a nivel 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 solo en la obtención de conocimientos –no queda atravesada solo 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.

¹² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Replantear la educación, ¿Hacia un bien común mundial?*, Francia, UNESCO, 2015, P. 36.

3. 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 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 solo 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 instrumental¹³.

Ante esto, 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

¹³ Victoria Camps, *Virtudes públicas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1990, p. 96.

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 solo 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 actividades¹⁴.

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 solo 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 solo materiales, de propiedad, reconocimiento o poder, se halla también un bienestar a nivel 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,

¹⁴ *Ibidem.*, p. 105.

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 dado¹⁵.

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 la misma. 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, este por lo tanto, no

¹⁵ Basarab Nicolescu, *op. cit.*, p. 95.

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 profesional¹⁶.

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.

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.

¹⁶ Emilio Martínez Navarro, “Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía”, *Veritas*, vol. I, no 14, 2006, p. 128.

4. 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. Estas 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 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 el mismo; su objetivo propiamente es: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”¹⁷. Este 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 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 justi-

¹⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, Incheon, UNESCO, UNICEF, PNUD, ACNUR, 2015, p.7.

cia, 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 del 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 solo 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 humano. [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 derechos¹⁸.

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 a 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:

¹⁸ Martha Nussbaum, *Crear capacidades*, pp. 83-84.

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 universidad¹⁹.

Así, las universidades también deben transformarse e implementar recursos y desarrollos tecnológicos en la medida 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

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).

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 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 desembolso²⁰.

Quiere decir 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 desarro-

²⁰ Martha Nussbaum, *Crear capacidades*, 2012, p. 79.

llo económico, de ahí que se impulse más la ciencia y la tecnología, antes que las artes y las humanidades²¹.

Las demandas actuales no se resuelven solo 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.

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 investigado-

21 *Cfr.* Nussbaum en Redacción, El Heraldo; “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, *El Heraldo.co*, 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>.

res dentro de las mismas. 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 a 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.

REFLEXIÓN

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 un bien y derecho humano, se exige defenderlo y hacerlo valer, así como cumplir con 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 esta, 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, mas parece que toda esa urdimbre es atravesada por la ética, de manera que son los aspectos destacados dada tal dimensión.

BIBLIOGRAFÍA

- Camps, Victoria, *Virtudes públicas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1990.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2008.
- Morin, Edgar, Ciurana Emilio y Motta Raúl, *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la educación liberal*, Paidós, Barcelona, 2012.
- Nussbaum, Martha, *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012.
- Nicolescu, Basarab, *La transdisciplinariedad, Manifiesto*, Hermsillo, Ed. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 1996.

HEMEROGRAFÍA

- Martínez, Emilio, “Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía”, *Veritas*, vol. I, no 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.
- Redacción, El Heraldo; “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”, Bogotá, El Heraldo.co, 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 12 de diciembre de 2018].

DOCUMENTALES LEGALES O INSTITUCIONALES

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Replantear la educación, ¿Hacia un bien común mundial?, Francia, UNESCO, 2015.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, Incheon, UNESCO, UNICEF, PNUD, ACNUR, 2015.
- 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](https://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

PRESENTACIÓN

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 ayudarle, 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 trasnacional, en la cual durante 20 años logró muchos ingresos económicos para las arcas de la misma.

Ahora que tiene cuarenta años la empresa le cesa, y está endeudado porque no ahorró durante su vida laboral. Con las leyes actuales solo tiene derecho

a un finiquito, el cuál 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, solo es un ejemplo de 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.

1. CONCEPTO DE DERECHOS HUMANOS

El mundo se sacudía por los acaecimientos bélicos entre naciones. Por esa razón brotaron convenios entre naciones, como la educación para la paz que prorrumpen 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, convencio-

nes y también la instauración de organismos internacionales¹.

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 música². 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 solo se abstraen en considerar cuestiones urgentes³.

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

¹ Cfr., María del Rosario Guerra, *Ética, globalización y dignidad de la persona*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2002, p. 46.

² Cfr., Eduardo Rabossi, *El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un Nuevo paradigma teórico*, en David Sobrevilla (compilador), *El derecho, la política y la ética: Acta del II Coloquio Alemán-latinoamericano de Filosofía (Lima, 1987)*, México, Siglo veintiuno, 1991, p. 219-220.

³ Cfr., *Ibid.*, p. 218.

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 económicos⁴.

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 éticos⁵. 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

⁴ *Cfr.*, *Ibid.*, p. 219.

⁵ *Cfr.* María del Rosario Guerra, "Multiculturalismo y derechos humanos: limitar tolerar o fomentar lo diferente" *Andamios: Revista de Investigación Social*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, volumen 3, núm. 6, junio, 2007, pp. 33-34.

música para promover o atacar a los derechos humanos, tema que se verá a continuación.

2. 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.

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 inadmisibles, 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 enca-

mina 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 mordaza⁶.

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 todo 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

⁶ Cfr., David Le Breton, *El silencio*, París, Metailié, 1997, p. 7.

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 repitan⁷.

En relación a 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 sociedad⁸.

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. Copland en 1942 mediante la Suite Rodeo, saca a la luz el tema de los emigrantes y el derecho a la propia cultura⁹. En los últimos 60 años diversos

⁷ Elizabeth Lira, “Políticas del Olvido, Resistencias de la Memoria y Ética de los Investigadores”, Colegio de Antropólogos de Chile A.G., V Congreso Chileno de Antropología, 2004, p. 1081.

⁸ *Cfr. Ibid.*, p. 1081.

⁹ Amnistía Internacional, Música y Derechos Humanos disponible en <http://www.amnistiacatalunya.org/>, [consultado el 25

músicos aprovecharon su popularidad para exponer su defensa por los derechos humanos, a continuación se mencionarán 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 una forma Marley era paladín y defensor del panafricanismo que buscaba la restauración de los derechos de las personas de origen africano¹⁰.

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 treinta 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 juicio¹¹.

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.

de abril de 2018].

¹⁰ Cfr., Timothy White, *Bob Marley el gran icono de la cultura Reggae, un músico genial y un símbolo de liberación*, Barcelona, Robinkook, 2008, p. 289.

¹¹ Cfr., David Kootnikoff, *U2: A musical biography. The Story of the band*, Santa Barbara, Greenwood, 2010, p. 31.

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, Darly y Darcy, eran terratenientes brasileños intocables con una larga trayectoria de ejecuciones¹².

Los homenajes realizados por los artistas mencionados, sólo son intentos aislados en medio de miles 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 escuchado¹³.

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 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,

¹² *Ibid.*.

¹³ David Le Breton, *op. cit.*, p. 5.

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 todos¹⁴.

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 pasado¹⁵.

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

¹⁴ *Cfr.* Elizabeth Lira, *op. cit.*, p. 1082.

¹⁵ *Ídem.*

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 censuradas¹⁶.

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 canción¹⁷.

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

¹⁶ Cfr., David Le Breton, *op. cit.*, p. 65.

¹⁷ Cfr., *Ibid.*, p. 66.

y los sueños deben formar parte de la reconstrucción del pasado¹⁸.

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 también borrar de la memoria 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, solo puede ser sacado de allí con violencia. El autor se pregunta si el Ulises de hoy puede librarse de ella¹⁹.

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

¹⁸ Cfr. Elizabeth Lira *op. cit.*, p. 1083.

¹⁹ Cfr., Manfred Osten, *La memoria robada: los sistemas digitales y la destrucción de la cultura del recuerdo*, Frankfurt, Biblioteca de Ensayo Siruela, 2004, pp. 11-12.

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.

La inadvertencia de lo acaecido es conveniente para quienes desean seguir violentando los derechos humanos, aunado a 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.

3. DERECHOS CULTURALES

*Comprenderla y apreciarla es crucial para
promover mejores condiciones de vida.
(Al referirse a la cultura).
Raúl Ávila Ortiz*

La terminología 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,

²⁰ Cfr., *Ibid.*, p. 14.

sin embargo 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 Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 1948 en su artículo 22 indica que toda persona tiene derecho a satisfacer los derechos económicos, sociales y culturales, mismos que 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 privilegios²¹.

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, mismo que se menciona en el artículo 1 y el derecho a un nivel de vida conveniente descrito en el artículo 11²².

²¹ Organización de las Naciones Unidas (ONU), Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, disponible <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>, [consultado el 15 de mayo de 2018].

²² *Ibid.*

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 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 cultura²³.

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

²³ Organización de Estados Americanos (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, [consultado el 23 de septiembre de 2018].

cultural y crear condiciones para prácticas culturales duraderas²⁴.

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 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 apropiado²⁵.

El alcance de los derechos culturales, depende de la descripción y aprehensión del término “cultura”, por esa razón la UNESCO²⁶ realizó la siguiente definición:

²⁴ *Cfr.*, Ana Rosas, “Itinerarios de un viajero por el consumo cultural”, en Eduardo Nivón Bolán (coordinador), *Voces Híbridas: reflexión en torno a la obra de García Cancini*, México, Siglo XXI, 2012, p. 161.

²⁵ Organización de Estados Americanos (OEA), Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador), [fecha de consulta: 23 de octubre de 2018], disponible en <http://www.oas.org/>.

²⁶ Declaración realizada en 1982 en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales de la UNESCO.

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 trascienden²⁷.

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 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.

²⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Cultura, líneas generales, [fecha de consulta: 14 de julio de 2018], disponible en <http://www.unesco.org>.

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 culturales²⁸. Sin embargo, han pasado 26 años de dicha declaración y el derecho a la música no ha sido reconocido plenamente por los estados.

La Conferencia de Viena abrió una sucesión que permitió la aquiescencia del Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Socia-

²⁸ Organización de las Naciones Unidas (ONU, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los 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 febrero de 2018].

les 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 a nivel internacional sobre transgresiones a los derechos económicos, sociales y culturales²⁹.

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

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

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.

personas 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 veinte 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. Estos 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. Entre otras cosas, esto requiere reconocer que la diversidad de miembros de la Red-DESC se confronta con potencias e intereses globales que se aprovechan de la pauperación y despojo de los más indefensos. Se debe generalizar la batalla por los de-

³² Red- DESC, Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Una carta común para una lucha colectiva, disponible en <http://www.escri-net.org/>. [consultado 26 de junio de 2018].

³³ *Ibid.*

rechos de los desamparados, los excluidos y los desamparados al reclamar los derechos humanos como un cerco común en pro del distinción, reconocimiento y observación de las peticiones emergentes 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 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 derechos³⁶.

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,

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Red- DESC, Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Una carta común para una lucha colectiva, disponible en <http://www.escri-net.org/>. [consultado 26 de junio de 2018].

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 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 indisociable 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 globalización³⁸.

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.

³⁷ Cfr., Ana Rosas, “Itinerarios de un viajero por el consumo cultural”, en Eduardo Nivón Bolán (coordinador), *Voces Híbridas: reflexión en torno a la obra de García Cancini*, México, Siglo XXI, 2012, p. 161.

³⁸ Cfr., *Ibid.*, p. 162.

4. EL DERECHO A LA MÚSICA

*Después del silencio, lo que más se acerca
a expresar lo inexpressable es la música.*

Aldous Huxley.

No se refiere únicamente a una incorporación de normas que se enfocan en los artistas musicales o en los implicados en el negocio de la misma 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 a 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 ciento cincuenta 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 compositores⁴⁰.

³⁹ Organismo rector a nivel 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 International Music Council (IMC), 5 Music Rights, disponible en <http://www.imc-cim.org/>, [consultado 14 de enero, 2018].

El IMC presentó en el 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 propagarlo⁴¹.

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 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, permite considerar la posibilidad de disfrutar de la música a niños y adultos. Para ello IMC considera que es importante la mutua tolerancia, el respeto y el diálogo⁴².

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 consorcios⁴³.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

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 totalidad⁴⁴.

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, le permite ser imparcial en sus decisiones 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 a la preservación de la música de los pueblos autóctonos.⁴⁵

Quince años después de la proclamación de estos derechos, en el 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

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Ibid.*

abogar por los objetivos de la total inclusión y el derecho de las personas a estar expuestos a la música en sus innumerables formas⁴⁶.

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 manutención⁴⁷.

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 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 ciento veinte euros⁴⁸.

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 del 2009 en Barcelona se prohibió el uso de amplificadores sin notificar previamente a los músicos. La Guardia Urbana ejerció violencia hacia los músicos,

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Cfr.* Olga Picún, “¿Mendigo, vendedor ambulante, delincuente, o...músico?” *Quaderns-e de l’Institut Català d’Antropologia*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, volumen 2, núm. 18, sin mes, 2013, p. 81.

⁴⁸ *Cfr. Ibid.*, p. 84.

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 autoridades⁴⁹.

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 legales⁵⁰.

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 la plaza⁵²; 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

⁴⁹ *Cfr. Ibid.*, p. 85.

⁵⁰ *Cfr. Ibid.* p. 86.

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.

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 plaza⁵³.

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 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 calles⁵⁴.

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

⁵³ Cfr. *Ibid.*, pp. 88-89.

⁵⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 93.

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 la interpretación de algunos fragmentos de óperas conocidas⁵⁵.

En Tijuana desde hace quince años se celebra el Festival Ópera en la calle, el evento aglutina a más de diez 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 las quienes 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 comunidades⁵⁶.

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 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 es-

⁵⁵ Cfr., Instituto Nacional de Bellas Artes, Programa de Acción Cultural Comunitaria de la CDMX, [fecha de consulta: 25 de julio de 2018], disponible en <https://inba.gob.mx>.

⁵⁶ Cfr., Inés Irawati en *El Universal*, “Disfrutan en la frontera con el Festival Ópera en la Calle”, disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/musica/disfrutan-en-la-frontera-con-el-festival-opera-en-la-calle>, [consultado 23 de octubre, 2018].

⁵⁷ Cfr., *Ibid.*

cena musical también tienen la intención unir y quitar muros entre San Diego y Tijuana, Estados Unidos y México⁵⁸.

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, actualmente 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 doce 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

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 diaria; debido a lo anterior, se requiere de la voluntad colectiva para ubicar a las artes y las humanidades en su finalidad significativa de

⁵⁸ Cfr., *Ibid.*.

⁵⁹ Cfr., Lucia Caycedo *et al*, *Claro que sí!*, México, Heinle Cengage Learning, 2013, p. 183.

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, desconsuelos, 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 solo se mencionan en los instrumentos internacionales de una forma general y los Estados no le dan jerarquía de importancia a estos, 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 benefi-

cios 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 solo 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 inconmensurabilidad 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 a nivel 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, actualmente se guía 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Lucia Caycedo Garner, Debbie Rusch, Marcela Domínguez, *Claro que sí!*, México, Heinle Cengage Learning, 2013.
- Guerra, María, *Ética, globalización y dignidad de la persona*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 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", *Tomo 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 (compilador), *El derecho, la política y la ética: Acta del II Coloquio Alemán-latinoamericano de Filosofía (Lima, 1987)*, México, siglo veintiuno, 1991.
- Rosas, Ana, *Itinerarios de un viajero por el consumo cultural*, en Eduardo Nivón Bolán (coordinador), *Voces Híbridas: reflexión en torno a la obra de García Cancini*, México, siglo XXI, 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*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, volumen 3, núm. 6, junio, 2007, pp. 33-60.
- Irawati, Inés en *El Universal*, “Disfrutan en la frontera con el Festival Ópera en la Calle”, disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/musica/disfrutan-en-la-frontera-con-el-festival-opera-en-la-calle>, [consultado 23 de octubre, 2018].

Picún, Olga, “¿Mendigo, vendedor ambulante, delincuente, o...músico?” *Quaderns-e de l’Institut Català d’Antropologia*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, volumen 2, núm. 18, sin mes, 2013, pp- 81-93.

Red-DESC, Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Una carta común para la lucha colectiva, disponible en <http://www.escri-net.org/>, [consultado el 26 de junio de 2018].

DOCUMENTOS LEGALES E INSTITUCIONALES

Amnistía Internacional, Música y Derechos Humanos, disponible en <http://www.amnistiacatalunya.org/>, [consultado el 25 de abril de 2018].

Instituto Nacional de Bellas Artes, Programa de Acción Cultural Comunitaria de la CDMX, disponible en <https://inba.gob.mx>, [consultado el 25 de julio de 2018].

International Music Council (IMC), 5 Music Rights, disponible en <http://www.imc-cim.org/>, [consultado el 14 de enero de 2018].

Organización de Estados Americanos (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].

Organización de Estados Americanos (OEA), Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José), disponible en <http://www.oas.org/>, [consultado el 23 de septiembre de 2018].

- Organización de las Naciones Unidas (ONU), Asamblea General Declaración Universal de Derechos Humanos, disponible en <http://www.un.org/>, [consultado el 15 de mayo de 2018].
- Organización de las Naciones Unidas (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].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Cultura, líneas generales, disponible en <http://www.unesco.org>, [consultado el 14 de julio de 2018].

SOBRE LOS AUTORES

J. Loreto Salvador Benítez

Doctor en Humanidades: Ética, por la Universidad Autónoma del Estado de México. 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) Bs. As. 2012. Coordinador de: *Ética y Epistemología. Los organismos como sujetos cognoscentes*. IESU, Ed. 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, UAEMex. Imparte clases de Epistemología, Ética, Filosofía de la Ciencia, Metodología en las Ciencias Humanas, Filosofía de la mente, a nivel pre y posgrado. Líder del Cuerpo Académico Estudios de la Universidad. Email: jlsalvadorb@uaemex.mx

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Texas A & M-Kingsville, Texas, USA. 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. Actualmente colabora como investigadora en el Instituto de Es-

tudios de la Universidad de la UAEMéx. Líder del *Cuerpo Académico de 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

Lic. en Comunicación Intercultural por la Universidad Intercultural del Estado de México. Egresada de la Maestría en Humanidades: Ética Social en la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente 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 tanto individual como 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 co-edición con la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Ha dictado conferencias tanto a nivel nacional como 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.

Fabiola García López

Licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente es estudiante de la Maestría en Humanidades: Ética social, en la Universidad Autónoma del Estado de México. Así mismo, 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: Ética, por la Universidad Autónoma del Estado de México, licenciada en Filosofía por la misma universidad y licenciada en Derecho por la Universidad Univer Milenium. Trabajó en la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México como auxiliar jurídico. Así mismo impartió las materias de ética y bioética para la licenciatura en bioingeniería médica de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha sido profesora de filosofía, taller de lectura y redacción y etimologías grecolatinas a nivel bachillerato. Sus áreas de interés son: ética, filosofía oriental y psicoanálisis.

Sonia Yadira Águila Camacho

Doctora y Maestra en Humanidades: Ética, Licenciada en Filosofía. Con 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 UAEMéx. 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. Correo electrónico: syadira.aguilac@gmail.com

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 Universidad Autónoma del Estado de México, también es egresado de la Escuela de Bellas Artes de Toluca. Actualmente 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, 2019.

Este libro se imprimió
en el mes de octubre de 2019
en los talleres de Creative CI
Ángel del Campo 14-3, Col. Obrera,
Del. Cuauhtémoc, D. F., México, C. P. 06800.