

Título:

Prácticas educativas, alteridad y DDHH. La necesaria interculturalización de los DDHH.

Autor:

Dr. César Marchesino

Correo electrónico: marchesino@gmail.com

Director del Programa de DDHH – Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC

Profesor Titular de la Cátedra Filosofía y Educación – Facultad de Artes – UNC

Profesor Asistente de la Cátedra Filosofía de la Educación – Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC

Profesor Asistente de la Cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales – Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC

El texto que aquí sigue pretende contribuir a la tarea de elucidación de nuestras prácticas educativas en contextos multiculturales. Dicha tarea nos plantea una serie de desafíos teóricos/metodológicos a la hora de proponer una educación superior que revierta la violencia epistémica planteada por Castro-Gómez (2000), o como prefiere denominarla Fornet-Betancourt (2009a), la violencia epistemológica característica de nuestro sistema universitario. A su vez, estos desafíos se ven redoblados si concebimos nuestras prácticas educativas en clave de DDHH, ya que se nos presenta como necesaria además la elucidación de los DDHH en sí mismos a partir de las tensiones y limitaciones que los mismos conllevan dada su matriz liberal y eurocéntrica de acuerdo con los planteos realizados por de Sousa Santos en su propuesta de avanzar hacia concepción intercultural de los DDHH (de Sousa Santos, 2010). Cabe aclarar que las contribuciones y aportes que siguen, lejos están de dar respuestas cerradas, ni proponer modelos educativos, se trata más bien de sugerir algunas pistas por donde iniciar la tarea de imaginar una educación en clave de DDHH interculturales. En este sentido, no anima este trabajo una búsqueda de teorías que puedan abarcar la totalidad de la temática, muy por el contrario, asumimos que es necesario problematizar y desnaturalizar el lugar que ocupa la producción de conocimiento académico en sentido de dar respuestas, se trata más bien de ofrecer y plantear preguntas e interpelaciones sobre nuestras prácticas educativas.

Como primera contribución a la tarea propuesta, nos gustaría destacar lo oportuno del título de la mesa que nos convoca al hacer referencia a presencias y ausencias, y en este sentido nos parece propicio recurrir nuevamente a de Sousa Santos, no ya en

clave crítica, sino en la búsqueda de una propuesta teórico/metodológica que nos permita avanzar en la transformación de nuestro sistema de producción de conocimiento académico en clave de DDHH concebidos de manera intercultural. Así pues, para elucidar las presencias y ausencias que aquí nos reúnen, puede resultarnos de utilidad tener como marco la invitación del autor portugués a realizar una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias (de Sousa Santos, 2006, 2007), claro está que en nuestro caso tal sociología sería en el campo específico de nuestro sistema de educación superior. Asumimos como valioso este aporte teórico/metodológico dado que suscribimos la necesidad de ampliar nuestro presente y contraer (hacerlo concreto) el futuro que nos propone de Sousa Santos, ya que es una posibilidad de contrarrestar los efectos negativos y evitar los callejones sin salida que nos plantea el proyecto de la modernidad eurocéntrica que es la base de nuestro sistema educativo en general, y el superior en particular. Y además porque encontramos que la necesidad planteada es de carácter netamente político, ya ampliar el presente y contraer (hacerlo concreto) el futuro es hablar de presencias y ausencias en una educación emancipatoria.

Entonces, por un lado, en el registro de una sociología de las ausencias, y con el objetivo de construir una educación superior en clave de DDHH interculturales, deberíamos preguntarnos ¿cuáles son aquellas experiencias/saberes/agentes, que mediante nuestras prácticas se constituyen como “inexistentes” en nuestro sistema universitario? O en palabras de Boaventura ¿en qué medida nuestras prácticas contribuyen a fortalecer aquella monocultura que produce ausencias? Esas ausencias, que revisten, según el autor, cinco formas estigmatizadas por la academia: la del ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo (de Sousa Santos, 2006). No hay que hacer un esfuerzo intelectual significativo para rastrear e identificar como los discursos académicos han atribuido al menos una o varias de estas formas a diversos sujetos, individuos y/o colectivos. En este sentido, puede resultarnos un ejercicio interesante observar nuestras prácticas a la luz de esta producción de formas de ausencias, y realizar así una vigilancia que nos permita no recaer en la reproducción de alguna o varias de ellas. ¿Seremos capaces de identificar aquellas instancias de nuestra tarea docente, de investigación o extensión en las cuales invisibilizamos experiencias/saberes/agentes al subsumirlo en alguna de las cinco categorías planteadas más arriba? A su vez, y ya en la línea que busca revertir dichas ausencias, de Sousa Santos propone cinco tipos de ecologías: la de los saberes, de las temporalidades, de los reconocimientos, de las trans-escalas y finalmente de las productividades (de Sousa Santos, 2006). Cabe preguntarse en este punto: ¿cómo nuestras prácticas pueden contribuir a cada una de esas ecologías?

¿Cómo podemos colaborar a revertir el desequilibrio epistémico generado por la monocultura característica de la academia? ¿qué necesitamos revisar y/o reformular de nuestras prácticas para que esto sea posible?

Por otro lado, y avanzando en un registro ya de la sociología de las emergencias, y en la búsqueda de posibilitar un futuro concreto, podemos preguntarnos ¿cuáles son las experiencias y prácticas posibles en el sistema de educación superior? ¿Cómo nuestras prácticas educativas pueden colaborar a “credibilizar” (de Sousa Santos, 2006) ciertas experiencias comúnmente desacreditadas por el conocimiento académico?

Decíamos entonces que todas estas preguntas y sus posibles respuestas se constituyen como un primer paso hacia el proceso de interculturalización de nuestras prácticas educativas. Un segundo momento, también propuesto por de Sousa Santos lo constituye el trabajo de traducción intercultural entre los saberes y prácticas que convergen en nuestras instituciones de educación superior, entendiendo a los mismos en un sentido de diversidad lo más amplio posible. Esto último implica que estén incluidos allí los saberes y prácticas tradicionalmente reconocidos como académicos, como así también aquellos extra-académicos sistemáticamente excluidos. Consideremos a continuación los siguientes aspectos, por un lado, las implicancias de asumir esta propuesta teórico/metodológica de la traducción intercultural en lo que concierne a una educación en clave de DDHH. Y por el otro, cuáles podrían ser las posibles experiencias o espacios propicios para que la academia se involucre en este proceso de traducción intercultural.

Respecto a lo primero, para elucidar las presencias y ausencias de una educación en clave de DDHH, y a su vez en el marco de la traducción que estamos proponiendo, sugerimos tomar el mismo punto de partida que justifica tal traducción y fundamenta además su *Epistemología de Sur*, y que puede resumirse de la siguiente manera: puesto que *hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa* (de Sousa Santos, 2006), no podemos conformarnos y ajustarnos a la concepción moderna y eurocéntrica de los DDHH. De seguir suscribiendo dicha concepción, y reproducir la matriz liberal de los DDHH, la academia seguiría formando parte de aquellas instituciones que sostienen una globalización desde arriba, una globalización hegemónica que contribuye a imponer como universales concepciones de dignidad humana que siempre son locales y contextuales. Nos encontramos en este punto ante una situación paradójica, puesto que los DDHH nos han servido para el sostenimiento de luchas en defensa de causas

que seguramente consideramos justas y con las cuales la universidad se viene comprometiendo desde el regreso de la democracia en nuestro país. ¿Cuál es entonces la tarea que nos toca para crear una educación en clave de DDHH contra-hegemónicos? ¿Cuáles son los límites y tensiones de la academia frente a este desafío? Consideramos que no afrontar estos interrogantes implica renunciar a la tradición emancipatoria en la cual se inscribe nuestra universidad pública. En este sentido, y plena conmemoración del centenario de la Reforma, la universidad se encuentra ante una disyuntiva, o bien permanece atrapada en una actitud celebratoria de la misma, reproduciendo el *statu quo* y reforzando las desigualdades de la sociedad del capitalismo financiero transnacional bajo el manto de un discurso reformista. O por el contrario, recupera la dimensión crítica y disruptiva de la gesta del 18. Entendemos que elegir la segunda opción nos exige contribuir y apostar por la construcción de DDHH contra-hegemónicos (de Sousa Santos, 2010), o como lo plantea de Sousa Santos trabajar hacia una concepción intercultural de los DDHH que irrumpa la escena consolidada de un progresismo paradójicamente conservador.

En cuanto al segundo aspecto, retomamos aquí la pregunta por las experiencias posibles en el campo de la educación superior en materia de DDHH contra-hegemónicos. Más específicamente, nos preguntamos por las condiciones necesarias para esas experiencias, y en este punto es donde cobra relevancia otra noción que nos brinda de Sousa Santos: la extensión universitaria al revés (de Sousa Santos, 2006). ¿Qué implica hacer extensión universitaria al revés? Básicamente, que otros conocimientos, o mejor conocimientos otros, entren a la universidad. Que estos puedan interpelar y entrar en diálogo con el conocimiento que se produce en la academia. No es un detalle menor la idea de invertir la extensión ya que implica que la universidad se deje penetrar y atravesar por esos conocimientos. Pero, y sobre todo, que la academia abandone ese lugar de quien va a asistir, a llevar sus conocimientos a quienes no lo tienen o necesitan sustituir los propios por otros mejores. Y esto último, en materia de una educación en clave de DDHH resulta algo vital, ya que esta inversión nos permite habilitar y “credibilizar” a esos otros lenguajes que también hablan de la dignidad humana, creando así las condiciones para las ecologías de las que más arriba hablamos. Por otro lado, esta inversión de la extensión universitaria nos exige repensar el lugar que tradicionalmente ha ocupado la misma en el sistema universitario, habitualmente considerada la hermana menor de la docencia y la investigación. Implica además, replantear a la extensión como una actividad más de la producción de conocimiento y no como una mera “aplicación” y “puesta al servicio” de los conocimientos de la academia según las necesidades de la sociedad. Se trata de

una búsqueda de equilibrio complejo y sistémico, de allí la noción de ecología, entre los diversos saberes que son siempre locales y contextuales sin la pretensión de que alguno de estos pretenda erigirse como universal.

Nos gustaría ahora rescatar la propuesta de construcción de esos nuevos DDHH, interculturales posimperiales (de Sousa Santos, 2010), y que de Sousa Santos asume como una tarea netamente epistémica. ¿En qué puede aportarnos a lo que venimos planteando? Encontramos en la reivindicación de ese listado de *Ur-derechos* (de Sousa Santos, B., 2010) los lineamientos de un trabajo posible en el marco de esta extensión universitaria al revés de la que venimos de hablar. En este sentido es que pensamos que nuestras prácticas educativas deberían diseñarse y organizarse atendiendo siempre a la defensa y reafirmación de los siguientes derechos: el derecho al conocimiento como manera de evitar el epistemicidio, el derecho a juzgar al capitalismo ante un tribunal mundial como modo de cuestionar al mismo como destino inexorable de la humanidad, el derecho a la transformación del derecho de propiedad orientada a la solidaridad, el reconocimiento de derechos a entidades incapaces de asumir deberes tales como la naturaleza y las generaciones futuras, el derecho a la autodeterminación democrática y finalmente el derecho a organizarse y participar en la creación de derechos. Entendemos, junto con de Sousa Santos, que la reivindicación de estos derechos contribuyen, por una lado, a revertir aquellas ausencias producidas por las prácticas educativas, y por el otro a reforzar aquellas presencias precarias, pero necesarias en una educación en clave de DDHH.

Finalmente, nos gustaría también rescatar las sugerencias que realiza Fernet-Betancourt partiendo de los aportes de la filosofía de la intercultural para pensar políticas educativas en nuestra región. Encontramos que dichas sugerencias pueden contribuir a la tarea de reforzar las presencias y revertir las ausencias de nuestras prácticas educativas en clave de DDHH interculturales, y constituyen además un complemento a la propuesta teórico/metodológica antes descrita. En lo que sigue nos ajustamos al orden expositivo del propio Fernet-Betancourt para destacar en cada caso lo que nos parece relevante. En primer lugar, se trata de promover una educación que combata el analfabetismo biográfico (Fernet-Betancourt, 2009b), esto implica que la práctica educativa permita y facilite la recuperación de las biografías personales y comunitarias en las cuales están inscriptas las diversas nociones de dignidad humana, que esas biografías no sean borradas por la agenda global de los DDHH promovida por las instituciones globales y regionales tales como ONU entre otras. Segundo, una construcción de DDHH interculturales exige también una

educación que combata el analfabetismo contextual (Fornet-Betancourt, 2009b), necesitamos que nuestras prácticas no borren, desconozcan y oculten aquellos conocimientos comúnmente desvalorizados por la academia por ser “locales”, necesitamos crear las condiciones en las cuales la diversidad de miradas sobre la dignidad humana pueda expresarse y dialogar. En tercer lugar, y siguiendo a Fornet-Betancourt, proponemos una educación “desquiciada” (Fornet-Betancourt, 2009b), que se desplace de los ejes planteados por el sistema hegemónico en la defensa y fortalecimiento de sus intereses, y que en materia de DDHH implicaría recuperar otros ejes, por ejemplo, sostenidos por las comunidades originarias, campesinas, entre otras, en la defensa de sus territorios y formas de habitarlos. Un cuarto aspecto que debería considerar una educación atenta a las presencias y ausencias, es que la misma debe tener como prioridad replantear el ideal de conocimiento característico de nuestra academia y avanzar en la promoción de una epistemología pluralista (Fornet-Betancourt, 2009b), lo que implica el reconocimiento de la diversidad de tiempos y lugares para los distintos saberes. Esto debería traducirse en una concreta reformulación de los programas educativos en la búsqueda de un equilibrio epistémico. De allí se desprende un quinto elemento, que consideramos vital para una educación en clave de DDHH, se trata de reivindicar la democratización y comunitarización del saber y sus dinámicas de producción (Fornet-Betancourt, 2009b). Lo nodal de este aspecto responde a la idea de que los DDHH hegemónicos, liberales/occidentales, necesitan ser revisados y ampliados, es necesario asumir su contextualidad y cuestionar su universalidad. Esta tarea es compleja y llena de contradicciones y exige prestar especial atención a lo planteado en este punto tanto sobre las formas en las que se produce el conocimiento como en las que se lo trasmite. Finalmente, y quizás sea este un punto más difícil de asumir por la educación superior dada su tradición marcadamente intelectualista. Una educación atenta al proceso de interculturalización debería ser una educación que obedece al ritmo de los cuerpos y lugares de la tierra (Fornet-Betancourt, 2009b), como una manera de expandir las experiencias posibles de encuentro con las diferencias. Este último punto plantea la necesidad de romper con dispositivos esclerosados en nuestras prácticas, pero no en sentido progresista y reformador en el que nos hemos formado, no necesitamos actualizar nuestros dispositivos con recetas pedagógicas, en todo caso lo que necesitamos es abandonar por un momento la pretensión de encontrar soluciones intelectuales a los problemas de nuestra educación. Quizás se trate más bien de arriesgarse a un encuentro con el otro que interpele nuestras certezas, incluso en aquellos asuntos como son los DDHH que han servido de marco para las luchas emancipatorias desde las últimas décadas del siglo XX.

Bibliografía

Castro-Gómez, Santiago.

Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.

Fornet-Betancourt, Raúl.

La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En libro: Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. David Mora (Dir.), III-CAB, La Paz, Bolivia, 2009.

De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En libro: Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. David Mora (Dir.), III-CAB, La Paz, Bolivia, 2009, p. 177.

de Sousa Santos, Boaventura.

Hacia una concepción intercultural de los Derechos Humanos. En libro: Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce Ediciones, Montevideo, Uruguay, 2010.

Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En libro: Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. CLACSO, CIDES-UMSA, Plural editores, La Paz, 2007.

Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). CLACSO, agosto. 2006.