



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE DERECHO
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN DERECHO CON Y SIN
MENCIÓN

**EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL EN DERECHOS HUMANOS: DEL
DISCURSO INTERNACIONAL HASTA LA PRÁCTICA UNIVERSITARIA EN LA
COMUNIDAD**

**Estudio de caso de la experiencia de la *Universidade Federal do Rio
Grande/Brasil***

TESIS PARA POSTULAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN DERECHO

AUTORA: ALICE MARIA ISSA

PROFESORES GUÍA: MARÍA FRANCISCA ELGUETA ROSAS

ERIC EDUARDO PALMA GONZÁLEZ

RENATO DURO DÍAS

SANTIAGO DE CHILE

2018

Contra tempos da tragicomédia

*enquanto percorro,
mochila nas costas
antigos anfiteatros
pergunto, perplexo:
onde está o poeta
que dava vida a fantasias
e cantava multidões?*

*enquanto o verso
cochila, circunspecto
ao som dos burocratas do intelecto
o Brasil inova, motiva
inventa moda
corta-e-costura rimas, sedutor
abaixo da linha do equador*

*enquanto os atores
não fogem do script,
e confundem
pombas com bombas
o País-Poeta invade o proscênio:
sem ódio, resgata komodios
ilumina plateias e galerias
provoca – fatos novos*

e dá asas

a gravatas-borboletas.

Eduardo Brigidi de Mello.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis directores de tesis, Profesora Dra. María Francisca Elgueta Rosas, Profesor Dr. Renato Duro Días Y Profesor Eric Eduardo Palma González por presentarme el apasionante mundo de la Didáctica del Derecho y de la Educación en Derechos Humanos, así como los métodos y teorías necesarios para su entendimiento. Les agradezco también la oportunidad de aprender a partir de sus ejemplos, como maestros, actuando en el contexto de dos importantes Universidades, como son la Universidad de Chile y la *Universidade Federal do Rio Grande*, en Brasil. Además, expreso mi gratitud por la confianza y el apoyo, la amistad y comprensión que me han brindado.

Agradezco a mi familia, que me enseñó el valor de una mirada humanista hacia la vida y a los demás;

A mi madre Gelsa, por enseñarme que la vida es suave y alegre para los que ponen la fuerza del amor en todas sus interacciones;

A mi padre Wilson, por el ejemplo, por su altruismo, por la mirada crítica y solidaria practicada en familia;

A mis hijas Paloma y Milena, por el inconveniente de mis ausencias y, sobre todo, por mostrarme nuevas e inconmensurables perspectivas de amor.

RESUMEN

A partir de observación participante de la Educación en Derechos Humanos (EDH) – formal y no formal – impartida por la Facultad de Derecho (FADIR) de la *Universidade Federal do Rio Grande* (FURG), en el contexto político de la educación superior brasileña, el discurso de derechos humanos es estudiado en cuanto a su producción en el campo internacional, su recontextualización oficial y pedagógica en Brasil y su nuevo posicionamiento en el contexto interactivo de la sala de clases. El estudio está basado en los aportes teórico-metodológicos de Basil Bernstein, desde la perspectiva decolonial y de la Filosofía Crítica, con sus reflejos en el Derecho y la Pedagogía. De ahí, se desvelan las interferencias de las concepciones acerca del desarrollo y del rol del Estado en la temática de los derechos humanos y de la EDH.

Palabras clave: educación en derechos humanos; enseñanza superior en Brasil; pedagogía crítica; didáctica del derecho; perspectiva decolonial; clínicas jurídicas; extensión universitaria.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	14
1. Marco Teórico y Metodológico de la Investigación	14
1.1 La elección del paradigma y del diseño de investigación, según los objetivos generales y específicos de la tesis: el paradigma interpretativo y el estudio de caso de la educación en derechos humanos de la Universidade Federal do Rio Grande	14
1.2 Las técnicas utilizadas en la recolección y almacenaje de datos y la selección de los informantes.....	20
1.3. La fiabilidad y la validez	23
1.4. El análisis de los datos recogidos	26
1.5. El marco teórico: la adopción de la teoría de Basil Bernstein como lenguaje de descripción interno	27
Capítulo II.....	43
1. La producción del discurso internacional de derechos humanos y de educación en derechos humanos.....	43
1.1 La historia del discurso y de la práctica internacional en derechos humanos y la perspectiva decolonial adoptada en la Facultad de Derecho (FADIR) de la FURG.....	43
1.1.1. Reflexión sobre los orígenes y la historia del discurso y de la práctica de derechos humanos	51
1.1.2. El discurso de los derechos humanos al servicio de la razón instrumental	67
1.1.3. Aportes de la teoría crítica del derecho y de la educación frente a la instrumentalización del discurso de derechos humanos.....	87
1.1.4. Consideraciones finales del apartado.....	93
1.2. Las agencias, agentes y normativas del discurso de derechos humanos y de educación en derechos humanos: los productores y recontextualizadores del discurso en el campo internacional.....	101
1.2.1. Interacciones de los campos internacional, estatal, económico y de control simbólico en la producción y recontextualización del discurso de derechos humanos	101
1.2.1.1. El campo de control simbólico y la producción, recontextualización y reproducción del discurso en la universidad: lo pensable y lo impensable ...	111

1.2.1.2. El campo del control simbólico y la producción y recontextualización del discurso en los sistemas global y regionales de protección de los derechos humanos	116
1.2.1.2.1. La producción y recontextualización en los instrumentos internacionales de derechos humanos y de EDH	119
1.2.2. Consideraciones finales del apartado	148
Capítulo III	155
1. Recontextualización (¿y producción?) del discurso en el campo del Estado y el contexto de la FURG	155
1.1. La celebración e incorporación de los tratados de derechos humanos en el derecho brasileño	155
1.2. La concepción fuerte de los derechos humanos en el diseño institucional brasileño y el derecho social a la educación	160
1.2.1. Normativa de derechos humanos y EDH en Brasil	162
1.3. Ambiente de la FURG: reflejos del contexto político-social y vocación de la universidad	164
1.3.1. Ambiente de la FURG	164
1.3.2 El rescate de la Universidad Pública, a partir de la lección de Boaventura de Sousa Santos	208
1.3.3 El contexto político-gubernamental de Brasil: la búsqueda por consenso en torno de un proyecto de país	213
1.3.3.1 La educación superior en el contexto brasileño: la educación como bien público frente a la presión hiperprivatística	225
CAPÍTULO IV	248
El contexto interactivo de la FADIR y la práctica pedagógica adecuada en EDH: el qué, el cómo y sus efectos en la comunidad universitaria	248
CONCLUSIÓN	296
BIBLIOGRAFÍA	310

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es el resultado del estudio del tema didáctico-jurídico de la Educación en Derechos Humanos (EDH), a través de una perspectiva metodológica cualitativa. El problema clave del trabajo surgió a raíz de los comentarios de la profesora María Francisca Elgueta y del profesor Eric Eduardo Palma González en razón de la experiencia de EDH vivida en una universidad del sur de Brasil, la cual trabajaba la formación jurídica de sus alumnos durante la prestación de servicios a una comunidad vecina.

A partir de ello, la formulación de la interrogante guía – ¿cómo la universidad aporta a la educación en derechos humanos de sus estudiantes y de la comunidad? – ha determinado el diseño de investigación adoptado: un estudio de caso.

La institución en cuestión es la *Universidade Federal do Rio Grande* (FURG), escenario elegido por ofrecer una configuración poco común, que permite visualizar tres aspectos distintos de la EDH: la teoría enseñada-aprendida en clase, la práctica de los alumnos en el *Centro de Referência em Direitos Humanos* (CRDH) y el impacto de esos dos aspectos en la vida de la comunidad y de los estudiantes, además del impacto de dicha comunidad en la universidad.

Para esta investigación, fue posible coordinar con el profesor Renato Duro Días, miembro del cuerpo docente de la FURG e integrante de la misma red internacional de estudiosos de Pedagogía Jurídica de la cual es parte los profesores Elgueta y Palma; y quien, además, terminaría siendo también profesor guía de la presente tesis.

Así las cosas, el presente estudio es producto del convenio entre la Universidad de Chile y la FURG. El mismo refleja lo aprendido a lo largo del Programa de Magíster en Derecho, en especial, la mirada crítica hacia el Derecho y la Pedagogía y el descubrimiento de las posibilidades aportadas por la perspectiva metodológica del paradigma cualitativo y del diseño de investigación conocido como “estudio de caso” (tan poco aplicado a los estudios jurídicos); todos vistos en las clases de Didáctica del Derecho de la Universidad de Chile. También se puede

destacar, en los orígenes de la elección del tema, el interés por los derechos humanos enseñados a partir de la jurisprudencia de diversos países de América Latina y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH).

De igual manera ha aportado la FURG. Más allá de ser el resultado de la observación del contexto y de las prácticas pedagógicas presentes en la EDH impartidas en la Facultad de Derecho (FADIR) de la FURG, el trabajo que se presenta en las próximas páginas es el resultado de la experiencia derivada de estudiar los derechos humanos bajo la mirada de la institución. La observación participante favoreció el que la investigadora se volviera una verdadera alumna de la FADIR por quince días y que llevara, como “tarea para la casa”, indicaciones de lecturas, testimonios de alumnos y personas de la comunidad; además de artículos fotocopiados y anillados en el “Centro de Convivencia” de la universidad.

Además, la observación participante llevó a la investigadora a absorber y retener más que planes de clase y sus contenidos. Le permitió sentir la atmósfera generada por los efectos y las contradicciones de una EDH aplicada en un contexto de dialéctica e interacción entre elementos conservadores y progresistas, mercadológicos y humanistas.

Bajo esta óptica, la propia tesis, en cuanto resultado del proceso de formación de la investigadora, puede ser considerada una respuesta a la mencionada interrogante guía: ¿qué contribución aporta la universidad a la EDH formal y no formal?

Sobre este punto, ha de mencionarse a uno de los teóricos referenciados en la asignatura de EDH del Magíster de la FURG, Basil Bernstein, sociólogo de la educación, cuya obra crea un modelo de análisis de los medios de reproducción y transformación cultural, modelo que fue determinante para la organización e interpretación de los datos recogidos en esta tesis. En función de su obra, la tesis fue dividida en cuatro capítulos: la metodología adoptada; la producción del discurso de derechos humanos y de EDH en el contexto internacional; la recontextualización de dicho discurso en la realidad del Estado y de la universidad pública en Brasil; y, por último, el impacto del discurso de los derechos humanos en la interacción entre alumnos, profesores, dirigentes y la comunidad en la FADIR.

En el primero capítulo, el paradigma y el diseño de investigación adoptados son relacionados con los objetivos de la tesis. La maleabilidad de la investigación cualitativa y el método de Bernstein, es decir, la interacción dialéctica entre teoría y análisis de datos empíricos (en que ambos se influyen mutuamente), condujo a la expansión de las categorías inicialmente consideradas. Así, por ejemplo, en el capítulo III, en cuanto a la búsqueda de situaciones observadas en la FURG que pudieran dar respuesta a la interrogante de si las prescripciones del sociólogo Boaventura de Sousa Santos para el rescate de la universidad pública han sido practicadas en tal institución; la investigadora, frente a los datos empíricos, se vio en la necesidad de discurrir sobre “derechos animales”. Al buscar las relaciones entre esos derechos (todavía no reconocidos por la legislación brasileña) y los derechos humanos, mencionadas por participantes de un seminario realizado en la FURG, el texto se encaminó a la teorización acerca de la difícil fundamentación de los propios derechos humanos y de los pasos que llevaron a su reconocimiento.

En el segundo capítulo, la tesis presenta la formación del discurso de los derechos humanos a lo largo de los siglos. Aunque sus orígenes suelen ser vinculados a Europa Occidental y las colonias británicas de Norteamérica a la época de las Revoluciones francesa y americana, parece más factible que los mismos se remonten a tiempos más antiguos. Así, la concepción de derechos humanos se ha constituido a lo largo de la historia de la humanidad, como una suma de valores e ideas practicadas en diferentes épocas, por diferentes comunidades, reflejadas en las diversas culturas, religiones y corrientes filosóficas.

De esta manera, las diferentes experiencias de distintas épocas ya presentaban algunos de los conceptos que pudieron ser recolectados, interpretados, unificados y sistematizados por el racionalismo iluminista presente en el contexto político y social de dichas revoluciones. Los teóricos decoloniales, por ejemplo, demuestran que no es posible tratar el tema sin considerar el efecto que el descubrimiento de América ha producido en el imaginario europeo. Según ellos, la construcción de una nueva racionalidad, hito del inicio de la modernidad, no sería posible sin el aporte de Latinoamérica.

Sin embargo, esa nueva racionalidad y sus promesas de liberación, han sido amenazadas desde que, por una visión reduccionista de la ciencia, empezó su desplazamiento hacia una racionalidad instrumental, que no duda en cosificar al humano. De ello se esclarece que la historia de los derechos humanos es, en realidad, la historia de una lucha entre distintas fuerzas e intereses, responsable de progresos y regresos. Si, actualmente, la humanidad es testigo de innumerables violaciones y retrocesos en sus derechos, algunas incluso perpetradas bajo la excusa de defenderlos, la educación – especialmente la EDH – se vuelve una herramienta fundamental para la concientización.

En el tercer capítulo, será posible visualizar la influencia que la recontextualización de las fuerzas progresistas y conservadoras han logrado establecer en la política brasileña y en la legislación derivada de ella. En ese contexto, es analizada la realidad de la universidad pública, percibida a través de la observación de la FURG. Será objeto también de estudio el rol de la universidad frente a los retrocesos de los derechos humanos, y la importancia de ella como espacio donde se genera conocimiento, donde lo impensable puede ser pensado, como el *locus* del debate y de la crítica social profundizados. Mientras la legislación se debate entre concepciones progresistas y conservadoras de la educación superior, la interacción entre movimientos estudiantiles, profesores y comunidad busca defender la caracterización de la educación como bien público, derecho humano cuya concreción garantiza el desarrollo personal y es esencial para la efectividad de los demás derechos, frente a las investidas de las concepciones privatistas.

Lo anterior es el tema del cuarto capítulo: las posibilidades transformadoras derivadas de las prácticas pedagógicas en la sala de clases, toda vez que, conforme enseña Bernstein, en el contexto interactivo, el nuevo posicionamiento de los discursos puede cambiar sus mensajes. Es en tal punto que se puede ubicar el origen de futuras transformaciones que muchas veces no son acogidas por el discurso pedagógico oficial y sus principios dominantes. Así las cosas, en la FADIR es posible observar el cuidado enfocado en que el discurso progresista de la EDH no se materialice en prácticas conservadoras, y siendo posible también analizar los

métodos y técnicas adecuados a la enseñanza y al aprendizaje de referidos derechos.

De esta manera, el estudio de la EDH exige una mirada general que reflexione sobre el significado y la amplitud de los derechos humanos. Lo que pretende la presente tesis, entonces, es pensar sobre los más diversos aspectos de la EDH, a partir de un ejemplo concreto. Más que la enseñanza en sala de clases, la relación indisociable con la investigación y la extensión. Más que la teoría, el vínculo entre teoría-práctica-teoría, presente en las clínicas jurídicas y en la extensión universitaria, en que todavía es añadida la perspectiva comunitaria.

La EDH impartida por la universidad, más allá de cumplir con directrices internacionales y planes de estudio, debe tener por objetivo el preparar a los futuros juristas para la vida en sociedad y la construcción y mantención de una comunidad plural, tolerante y justa. Aun cuando es reconocida la EDH como fundamental en todos los niveles del desarrollo personal, su necesidad en la formación del jurista es todavía más justificable, pues son los estudiantes de Derecho quienes estarán, en un futuro cercano, frente a situaciones reales que demanden actuación a través de los instrumentos legales y jurídicos, cuyo alcance puede ser facilitado por medio del curso universitario.

Del mismo modo, la enseñanza no formal en derechos humanos y la colaboración en la implementación y desarrollo de dichos derechos frente a la comunidad es importante para compartir el conocimiento y la concienciación necesaria para la garantía y defensa de los derechos de todos.

Más que enseñados, los derechos humanos deben ser vivenciados y compartidos en el cotidiano; los estudiantes y los miembros de la comunidad deben despertar ante las situaciones diarias en que están involucrados y los peligros y agresiones por que pueden afectarlos. El profesional y ciudadano en cuya formación la universidad busca contribuir reconoce y exige sus derechos y los de los demás; no se conforma en verlos infringidos ya sea en nivel comunitario, nacional o internacional. Tal persona identifica su situación y la del otro, se ubica en el contexto social, y tiene su conciencia crítica alerta por medio de la sensibilización, de la empatía, de la solidaridad. El educando, ya sea de la facultad o de la comunidad,

en esa interacción debe también aprender a seguir aprendiendo de forma independiente, teniendo las herramientas para actuar y transformar.

Así, el estudio desarrollado por medio de la presente tesis se justifica en el rol que juega la educación adecuada en la vida de las personas – pues aprender es algo innato, relacionado a la propia búsqueda personal por la felicidad, por la subsistencia y por sus derechos – pero también está en el interés social de que los ciudadanos comprendan su contexto, lo que facilita la elección de los caminos individuales y comunitarios.

Finalmente, es posible afirmar que la interacción entre la experiencia brasileña de la FURG y la tradición de los estudios de EDH de la Universidad de Chile se justifica por el interés del diálogo entre métodos de enseñanza y entre universidades, siempre muy fructífero. Tal interés es reiterado por el hecho de que Chile y Brasil comparten un mismo momento histórico de desarrollo de los derechos humanos, con ambos viviendo un proceso de implementación de la EDH en todos los niveles de su sociedad, hecho que hace que la experiencia comparada pueda mostrarse útil a los dos países.

Aunque la globalización de la era digital no siempre lleve en consideración las condiciones específicas de cada lugar, la tesis pretende contribuir al fortalecimiento de la noción de que la consideración de las circunstancias locales resulta fundamental para el abordaje de los derechos humanos. El resultado de las intervenciones humanitarias en Medio Oriente y en el Norte de África es una señal clara de la necesidad de tal consideración. Igualmente, la búsqueda de nuevas miradas de EDH a partir del diálogo entre brasileños y chilenos es una opción que muestra, *per se*, una declaración de principio en favor de la perspectiva decolonial: nuevas miradas que no ignoren las doctrinas internacionales, pero que den prioridad a la historia y al desarrollo local. Y pocas naciones tienen tantos lazos de memoria y derechos humanos como la chilena y la brasileña, las que sufrieron con el colonialismo, con dictaduras brutales en la misma época y recuperaron la democracia prácticamente al mismo tiempo, en el ya lejano año de 1989. Nada más natural, pues, que el estudio de los derechos humanos bajo la perspectiva

decolonial tenga una de sus cunas acá mismo en el Cono Sur, entre Santiago y Rio Grande, a los dos costados del continente.

CAPÍTULO I

1. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 LA ELECCIÓN DEL PARADIGMA Y DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN, SEGÚN LOS OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA TESIS: EL PARADIGMA INTERPRETATIVO Y EL ESTUDIO DE CASO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DE LA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

La presente tesis busca analizar el tema didáctico-jurídico involucrado en la educación en derechos humanos (EDH), a partir de la realidad observada en la *Universidade Federal do Rio Grande* (FURG), de Brasil.

Fue posible acceder a dicha institución gracias al hecho de que los directores de esta investigación, Dra. María Francisca Elgueta y Dr. Eric Eduardo Palma (Universidad de Chile), integran una red internacional de estudiosos de la Pedagogía Jurídica, al igual que el Dr. Renato Duro Días, miembro del cuerpo docente de la FURG, y que también habría de volverse director de este trabajo. Además del arreglo entre los académicos, el desarrollo de la investigación fue facilitado por la existencia de un convenio firmado entre las dos universidades.

Para el desarrollo del trabajo se ha seleccionado, como sustrato de la investigación, el paradigma interpretativo,¹ toda vez que, por medio de una

¹ “El paradigma interpretativo, hermenéutico, fenomenológico, naturalista o humanista engloba un conjunto de corrientes que centran su interés en el estudio de los significados de las acciones de los seres humanos. En esta perspectiva se entiende que lo importante no es llegar a establecer generalizaciones, sino que profundizar en el significado que le dan los diversos sujetos al mundo que les ha tocado vivir. Desde esta concepción se cuestiona que el comportamiento de los actores esté gobernado por leyes universales, y caracterizado por regularidades subyacentes. Lo que le interesa a los investigadores es comprender e interpretar lo que le sucede a un único y especial sujeto. Pretenden por lo tanto desarrollar un conocimiento ideográfico, aceptando que la realidad es divergente, dinámica, múltiple y holística”. En ELGUETA R., María Francisca y PALMA G., Eric Eduardo. 2010. *La Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas*. 2.ed. rev. y act. Santiago, Orion, p. 141. Disponible en línea: <<http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/LaInvestigacion.pdf>> [Consultado: 09 de septiembre de 2014].

perspectiva metodológica cualitativa, se procuró comprender e interpretar un abanico de elementos involucrados en la realidad de la enseñanza impartida en la FURG.

El diseño de investigación adoptado fue el estudio de casos, que, según McKernan, se caracteriza por ser: “una recogida formal de datos presentada como una opinión interpretativa de un caso único, e incluye el análisis de los datos recogidos durante el trabajo de campo y redactados en la culminación de [...] la participación en la investigación”.² El autor lo define como eclético, por los muchos estilos y métodos de investigación que puede involucrar, señalando también el hecho de estar orientado al proceso de búsqueda de la comprensión más que al producto.³

Conforme ya se ha mencionado, el estudio de caso en cuestión tiene por objeto los distintos aspectos de la EDH encontrados en la FURG: la teoría aprendida-enseñada en clase; la práctica de los alumnos en el “*Centro de Referência em Direitos Humanos*” (CRDH) y el impacto de esos dos aspectos en la vida de la comunidad y de los estudiantes, además del impacto de la presencia de la comunidad en la universidad.

El caso elegido es emblemático puesto que aúna la teoría y la práctica al servicio a la comunidad. Además, propicia la experiencia de estudiar, bajo el paradigma interpretativo, la sistemática del CRDH, muy cercana a la investigación

² McKERNAN, James. 2001. Investigación-Acción y Curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. 2. ed. Madrid, Morata, p. 96.

³ *Ibíd.*, p. 98.

participativa (encontrada en el paradigma sociocrítico),⁴ ya que la teoría y la reflexión son empleadas con miras al cambio de la realidad social.⁵

El estudio de caso, a partir del escenario elegido, se ha mostrado como el más adecuado a lo que es planteado por este trabajo, ello en razón de que se partió de la investigación de campo, de la observación acerca de la experiencia de la FURG, para reflexionar utilizando las teorías disponibles en Educación, Derecho, Sociología, Filosofía, etc. Incluso, la mayor parte de las teorías empleadas en el estudio de la realidad investigada fue seleccionada a partir de las entrevistas y de los contenidos programáticos de las asignaturas de derechos humanos encontrados en la propia Facultad de Derecho de la FURG. Así las cosas, fue posible actuar según el método propuesto por Basil Bernstein, en el cual “el teórico y el empírico son vistos de forma dialéctica”, interactuando “transformativamente, de forma a conducir a una mayor profundidad y precisión”;⁶ advirtiéndose que el autor “rechaza tanto el análisis empírico, sin una base teórica subyacente, como la utilización de una teoría que no permita su transformación con base en los datos empíricos”.⁷

⁴ En portugués, *pesquisa participante*, que, según María Ozanira da Silva e Silva, puede estar relacionada a dos aspectos: “uno más debatido y desarrollado por la literatura, destacando la necesidad de los sectores populares de integrar el proceso de conocimiento como sujetos, convirtiéndose también en investigadores junto a los científicos y académicos...; otro que pone la posibilidad del conocimiento, aunque cuando se ha producido sin la participación directa de las clases populares en el desarrollo de su proceso de construcción, de quedar disponible pudiendo participar y contribuir al progreso de las luchas sociales, lo que significa decir que el conocimiento producido por la investigación puede estar al servicio de las transformaciones sociales...” (en traducción libre del portugués). En el caso bajo estudio, la definición del trabajo en el CRDH está más cerca de la segunda posibilidad descrita por la autora. En SILVA E SILVA, Maria Ozanira. 2006. Reconstruindo um Processo Participativo na Produção do Conhecimento: uma concepção e uma prática”. En: BRANDÃO, Carlos Rodrigues y STRECK, Danilo Romeu (org.). Pesquisa Participante: o saber da partilha. 2.ed. Aparecida: Ideias & Letras, pp. 124 y 125.

⁵ ELGUETA y PALMA, *op.cit.*, pp. 143 y 144. Los autores señalan: “esta perspectiva se preocupa del análisis de las transformaciones sociales y de dar respuesta a problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son: a) Conocer y comprender la realidad como praxis, b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores, c) orientar al conocimiento a emancipar y liberar al hombre, d) Implicar al investigado para su autorreflexión. Este paradigma cuestiona la neutralidad de la ciencia y el grupo asume la responsabilidad de la investigación propiciándose la reflexión y crítica transformadora. En las dimensiones conceptual y metodológica existen similitudes con el paradigma interpretativo, al que añade un componente ideológico con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla”.

⁶ En traducción libre desde: MORAIS, Ana Maria y NEVES, Isabel Pestana. 2015. A Teoria de Basil Bernstein. [recurso virtual], 2004, actualizado en 24 de marzo de 2015. Disponible en línea: <http://essa.ie.ulisboa.pt/tbernstein_texto.htm> [Consultado: 25 de octubre de 2015], p. 28.

⁷ *Ibíd.*

Así las cosas, es posible percibir que, de acuerdo a los contornos del tema seleccionado, del escenario encontrado, y de los métodos y técnicas necesarios para su estudio, la investigación cualitativa se ha presentado como la más adecuada, teniendo en vista su maleabilidad, humanismo y sentido holístico.⁸

La flexibilidad de sus etapas, las que se pueden desarrollar a lo largo del trabajo de campo, ha permitido una investigación más libre, posibilitando la elección de los caminos que se revelaron más útiles al tema estudiado, en la medida en que se conocía mejor el escenario y las teorías afines. Del mismo modo, el humanismo de las técnicas cualitativas es siempre más adecuado a la temática de los derechos en cuestión, lo que es todavía más visible en un estudio como el que se presenta, en que, entre otras cosas, se busca captar los impactos de la experiencia de la FURG en la vida de sus alumnos y de la gente de la comunidad vecina. Esos impactos solo pueden ser entendidos en su profundidad humana, a través de una descripción holística que involucre las emociones de los informantes, sus situaciones de vida, sus visiones sobre los mecanismos sociales, sus actividades y escenarios. En tales descripciones y análisis, métodos cuantitativos no se mostrarían útiles.

Aunque la experiencia examinada sea la de una universidad y de una comunidad definidas, existen posibilidades de aprovechamiento del estudio en cuestión en otras situaciones, en la medida en que se examina “una realidad específica para alumbrar un problema general”,⁹ pudiendo otros identificar similitudes de este caso con sus vivencias personales, además de aplicar soluciones encontradas por la FURG a problemas parecidos.

Según Gloria Pérez Serrano, hay estudios de casos descriptivos, interpretativos y evaluativos. El que ahora se presenta ha originado un informe interpretativo, que, sin embargo, contiene pasajes de descripción. El estudio de caso descriptivo utiliza un modelo de análisis inductivo y se caracteriza por ser más complejo y profundizado que el descriptivo propiamente tal, además de poseer una

⁸ TAYLOR, Steve J. y BOGDAN, Robert. 1996. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Piatigorsky, Jorge (trad.). 3.ed. Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 15-49.

⁹ Como explica Gloria Pérez Serrano en cita a Olson en Hoaglin, PÉREZ SERRANO, Gloria. 1994. Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I Métodos. Madrid, La Muralla, p. 83.

fuerte orientación teórica. Su “nivel de abstracción y conceptualización [...] puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría”.¹⁰

El presente trabajo entonces busca relacionar las diversas variables, para demostrar cómo la universidad aporta a la EDH y cuáles son las prácticas pedagógicas más adecuadas y eficientes en ese campo. Tales variables fueron observadas a partir de lo que se trazó como objetivos generales y específicos (y problemas de investigación) en el proyecto de tesis:

Objetivos Generales

Determinar las características que tiene la formación en derechos humanos en la carrera de Derecho de la *Universidade Federal do Rio Grande* y su impacto en la comunidad a través de la extensión universitaria.

Objetivos Específicos

- 1) Describir el contexto y el marco jurídico internacional en derechos humanos;
- 2) Describir el contexto legal, gubernamental, social y universitario brasileño en materia de derechos humanos y de educación en derechos humanos;
- 3) Describir los marcos teóricos, planes institucionales y normativos de la FURG y de su Facultad de Derecho;
- 4) Conocer el marco teórico y las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizados en las cátedras de derechos humanos de pre y postgrado de la Facultad de Derecho de la FURG;
- 5) Caracterizar el programa de extensión del CRDH en el ámbito de la Facultad de Derecho de la FURG;
- 6) Analizar el impacto que producen las cátedras (la teoría) en la práctica jurídica y el impacto de la extensión universitaria en el currículum;

¹⁰ *Ibíd*, p. 98.

- 7) Evaluar el impacto de aunar la asignatura de derechos humanos a la extensión (la teoría con la práctica jurídica) en la formación de los estudiantes;
- 8) Analizar el impacto de la cátedra y de la extensión en materia de concienciación de los estudiantes;
- 9) Analizar el impacto social de la extensión, en términos de implementación, desarrollo y educación no formal en derechos humanos en la comunidad;
- 10) Analizar el impacto de la relación con la comunidad en la Universidad.¹¹

A partir de esos objetivos, preliminarmente determinados, la maleabilidad propia de las investigaciones cualitativas ha propiciado priorizar algunos de ellos de acuerdo a las situaciones encontradas en el escenario a lo largo de las salidas a terreno. Sin embargo, con más o menos énfasis, basados en un mayor o menor número de datos, los diez objetivos específicos citados deben ser atendidos en el texto de la presente tesis.

La lectura de Bernstein y de autores enseñados en las clases en la FURG, llevaron a un análisis más detenido de la construcción y utilización, en el campo internacional, del discurso de derechos humanos. Ello en razón de que fue posible percibir, de antemano, cómo tales teorías elucidan el contexto brasileño y mundial reflejado en los progresos y retrocesos de las prácticas de EDH. Entre otras cuestiones estudiadas en la tesis, desde la realidad de la FURG, los contornos de la enseñanza universitaria, las políticas de acceso, el intento de democratización del ambiente universitario y las reacciones que generan, las relaciones universidad – comunidad; todo acaba por tener influencia de los principios dominantes presentes en la sociedad. Igualmente, dicho contexto macro interfiere en el micro contexto de las prácticas pedagógicas, como son las experiencias observadas en la Facultad de

¹¹ Proyecto de tesis, entregado a la Secretaría del Postgrado de la Carrera de Derecho de la Universidad de Chile en 25 de noviembre de 2015.

Derecho (FADIR) relativas a los planes de estudio, a la extensión, y al ambiente de enseñanza-aprendizaje, por ejemplificar algunas.

1.2 LAS TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA RECOLECCIÓN Y ALMACENAJE DE DATOS Y LA SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

En cuanto al rol de la investigadora en el escenario estudiado, es posible decir que fue de observadora y también de participante en algunas de las actividades desarrolladas en la FURG. En este sentido, la investigadora asistió a clases de Derechos Humanos, de Derecho Fundamental a la Educación y de EDH impartidas en pre y postgrado, leyendo los mismos materiales indicados a los alumnos y, a veces, participando en los debates generados a partir de tales lecturas. Asistió a reuniones del CRDH y a actividades en la universidad en las cuales le tocó manifestarse; acompañó a los estudiantes y a los profesionales del CRDH en citas externas, incluso siendo invitada a compartir micrófono en el programa de radio de la Universidad, en el que participan cada quince días.

Así, su actuación coincidió con el rol del investigador en la técnica de observación participante, la cual es definida por Gloria Pérez Serrano “como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. [...] Participando, el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento”.¹²

Las observaciones derivaron de las dos salidas a terreno (la primera, desde el 03 de mayo de 2015 hasta el 07 de mayo de 2015; y la segunda, desde el 08 de septiembre de 2015 hasta el 18 de septiembre de 2015), en los siguientes eventos:

- Reuniones en el CRDH (04.05.2015 y 10.09.2015)
- Reuniones con estudiantes del magíster (04.05.2015)
- Clases de Derechos Humanos de pregrado (05.05.2015, mañana y noche)

¹² PÉREZ SERRANO, *op.cit.*, p. 84.

- Seminario de Políticas Públicas y Justicia Social (05.05.2015)
- Seminario sobre diversidad en la Universidad (05.05.2015)
- Reunión en escuela pública atendida por el CRDH (06.05.2015)
- Búsqueda Activa con miembros del CRDH (06.05.2015)
- Reunión con miembro del personal dirigente de la FURG (06.05.2015)
- Observación participante en el CRDH (07.05.2015)
- Clases en el magíster de Derechos Humanos y Justicia Social (09.09.2015 y 16.09.2015)
- Clases de Derecho Humano a la Educación, asignatura electiva de pregrado (10.09.2015 y 17.09.2015)
- Reunión con becarios del “Profesor 2” (14.09.2015)
- *Workshop “Os Saberes In-visíveis da Cidade”, preparación para el “III Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo”* (15.09.2015)
- Programa del CRDH en la Radio de la FURG (15.09.2015)
- Lanzamiento de libro (de autoría de profesora que fue coordinadora del CRDH en su inicio) en librería de la ciudad de Río Grande, con la presencia de los miembros del CRDH (15.09.2015)
- Reunión de estudios con becarios del “Profesor 2”, a partir de película grabada a lo largo de tribunal del jurado simulado ocurrido entre los alumnos del primer año de la Facultad (17.09.2015)

A raíz de tales observaciones, se obtienen detallados apuntes en el cuaderno de campo. Cada evento era descrito luego de la observación participante (aunque, a veces, no inmediatamente), empezando por su título, fecha, horario y lugar; asimismo, por un dibujo del ambiente en que ocurría. Las interpretaciones o ideas personales fueron marcadas por la sigla “C.O.”, significando “comentarios del observador”. También se sacaron algunas fotografías del ambiente del campus Carreiros de la FURG, donde se desarrolló casi toda la investigación.

Igualmente, se mantuvo un diario de investigador, el que trataba de otras cuestiones, como planificaciones relativas a la investigación, libros por leer, preguntas por hacer, nombres y correos electrónicos o números de teléfono de

posibles informantes, codificaciones, descripción de situaciones de la investigación, fechas, etc.

Además de la observación participante, otra técnica utilizada en la investigación fue la entrevista en profundidad (individual y en pares), a veces grabada, otras no. En muchas situaciones, una conversación informal, ni siquiera clasificada bajo el título de entrevista, fue suficiente. Cuando las mismas fueron grabadas, las entrevistas se transcribieron posteriormente a la computadora; cuando no, se transcribieron en el cuaderno de campo.

Tratándose de las entrevistas, las mismas partían de preguntas amplias, a fin de que el entrevistado se sintiera libre para hablar de lo que le pareciera importante. Aun así, la investigadora tenía preparado un guion con temas y cuestiones relevantes para lograr los objetivos del estudio, lo cual podría ser utilizado en caso de que la conversación no transcurriera naturalmente. Todas las entrevistas fueron hechas personalmente, a excepción de una, que ocurrió por medio de correo electrónico.

El criterio de selección de informantes fue lineado a partir de los objetivos de la tesis, citados con anterioridad. Así, por ejemplo, para lograr describir el ambiente de la Universidad y la manera en que las normativas internas se han concretizado, la investigadora intentó hablar con profesionales y alumnos de la FURG (personal directivo, profesores, estudiantes, etc.); para evaluar las acciones afirmativas implementadas por la FURG (especialmente en materia de acceso a la universidad), habló con un miembro directivo y observó las ponderaciones de alumnos indígenas, *quilombolas*¹³ y personas con discapacidad en un seminario sobre diversidad en la Universidad; para comprender las prácticas pedagógicas presentes en la Facultad de Derecho, buscó conversar con profesores y estudiantes de pre y postgrado; para aprehender el contexto del CRDH, interactuó con todos los profesionales y pasantes del programa; finalmente, en cuanto al contexto de la comunidad atendida por el CRDH, hizo algunas observaciones, pero solo logró hacer una entrevista.

¹³ Comunidades creadas, históricamente, por personas que huyeron de la esclavitud, hoy con áreas reconocidas por el Estado a sus descendientes.

A lo largo del texto de la tesis, los informantes serán referidos entre comillas, de acuerdo a su función, añadido un número al final (del 1 en adelante, conforme el número de personas abarcadas en la categoría), según el orden en que aparecen en este texto y sin distinción de género. Véase:

Profesores = “Profesor 1”; “Profesor 2”; “Profesor 3” ...

Alumnos pregrado = “Alumno 1”; “Alumno 2”; “Alumno 3” ...

Profesionales del CRDH: “Profesional 1” hasta el “profesional 4”;

Comunidad atendida por el CRDH = “Comunidad 1”; Comunidad 2” ...

Alumnos Magíster = “Alumno M1”; “Alumno M2” ...

Miembro del cuerpo directivo de la FURG: “Directivo 1”;

Becarios de la FURG = “Becario 1”; “Becario 2”; “Becario 3”;

Conforme se observa, la investigación empírica ha servido para definir el contexto y la actuación de dirigentes, profesores, alumnos y comunidad en la EDH impartida en la FURG. Aún así fue necesaria la investigación teórico-dogmática, con análisis bibliográfico y documental, para la caracterización del contexto macro: internacional, normativo y gubernamental. Conforme ya se ha subrayado, la base de la bibliografía leída encuentra relación con teorías utilizadas en la práctica de la propia Universidad bajo estudio. La lectura de instrumentos internacionales de derechos humanos y EDH fue provechosa; asimismo, de leyes y reglamentos nacionales de Brasil. El trabajo, además, ha buscado dialogar con los acontecimientos actuales, involucrando en la descripción e interpretación del contexto noticias encontradas en periódicos, revistas y sitios web.

1.3. LA FIABILIDAD Y LA VALIDEZ

La preocupación por la fiabilidad del trabajo, aquí entendida como “el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación”,¹⁴ llevó a la necesidad de confeccionarse un informe que reconstruya analíticamente todos los procedimientos utilizados, a fin de que el estudio pueda ser

¹⁴ PÉREZ SERRANO. *op.cit.*, p. 77.

replicado por otros investigadores.¹⁵ Por ello, la tesis cuenta con el presente capítulo de descripción metodológica, en que se encuentra dispuesto, según los lineamientos de Goetz y LeCompte, mencionados por Gloria Pérez Serrano, el rol del investigador, el criterio de selección de los informantes, las situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas analíticas y los métodos de recogida y análisis de datos.¹⁶ Parte de esa información se profundizará a lo largo de los capítulos a que corresponden.

En lo que se refiere a la validez del trabajo, concerniente a su exactitud,¹⁷ se buscó garantizarla por medio de procesos como la triangulación, la saturación y el contraste con otros estudios sobre el mismo tema.

La triangulación, que “implica reunir una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema (TREND, 1979)”,¹⁸ fue aplicada por medio del contraste de diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno, por medio de la confirmación de los datos encontrados frente a diferentes informantes y documentos, y a partir de la utilización de distintos métodos en la búsqueda de elementos para un determinado análisis. Además, la triangulación proviene de la preocupación constante, reflejada en el texto de la tesis, por verificar la adecuación de las teorías a los datos empíricos, sacados, sea de las observaciones procedidas, sea de las realidades geopolítica y sociopolítica. Esos datos pueden ratificar e ilustrar las teorías, demostrando la propiedad de su aplicación en el cuerpo de la tesis, mientras las teorías pueden aportar a la explicación e interpretación de los mismos, ayudando a construir el informe interpretativo que ahora se presenta.

Conforme ya se ha mencionado, la utilización del método propuesto por Bernstein, según el cual los datos empíricos y la teoría se retroalimentan, profundizando las cuestiones estudiadas; y de la aplicación de teorías del autor, que prescriben estratos de análisis (traducciones del contexto macro en el micro, del

¹⁵ *Ibíd.*, p. 79.

¹⁶ La fiabilidad externa puede aumentarse, según Goetz y LeCompte (1988), citados por Gloria Pérez Serrano, si se intenta “solucionar estos cuatro problemas: los referidos al status del investigador, selección de informantes, situaciones y condiciones sociales, constructos y premisas analíticas y a métodos de recogida y análisis de datos”. La autora señala que la fiabilidad interna hace referencia a la “coincidencia entre varios investigadores que actúen en un solo estudio”. *Ibíd.*, p. 79.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 80.

¹⁸ *Ibíd.*

campo internacional y nacional en la práctica pedagógica en sala de clases),¹⁹ fueron responsables de parte de esa triangulación. Tales métodos y teorías llevaron a un texto construido en “capas” o etapas, en que los temas, las interpretaciones, las observaciones y los conceptos tratados en los primeros apartados vuelven a ser analizados en los siguientes, a partir de su aplicación o relación con nuevos ejemplos o teorías traídas a consideración, que posibilitan ratificarlos o profundizarlos continuamente.

En este sentido, el muestreo teórico, que Denzin incluye entre los tipos de triangulación²⁰ y que Glaser y Strauss identifican como una estrategia para desarrollar una teoría fundamentada,²¹ fue una importante técnica empleada. Conforme Taylor y Bogdan (a partir de la lección de Glaser y Strauss): “en el muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados”.²² Lo importante en el desarrollo de teoría fundamentada no es probar las ideas, sino demostrar su plausibilidad.²³

Otra técnica que visa la validez, la saturación, que según Hopkins, “consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes”,²⁴ se buscó a través de las dos visitas a la FURG, en un total de, aproximadamente, quince días de observación. Además, el método de la negociación (también conocido como validez respondiente²⁵), que

¹⁹ Según Graizer y Navas, “Bernstein (1990b, pp. 29-30) proporciona tres criterios para juzgar su tesis y toda teoría sociológica sobre el control simbólico: (1) cualquier teoría debe operar en varios niveles (micro nivel de interacción y macro nivel institucional) y debe permitir la traducción de un nivel a otro. Los conceptos y sus relaciones deben ser capaces de mantener unidos los diversos niveles y posibilitar la traducción de un nivel a otro”. En GRAIZER, Óscar Luis y NAVAS SAURIN, Almudena. 2011. El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. Revista de Educación, 356. Disponible en línea: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_06.pdf> [Consultado: 29 de septiembre de 2016], p. 135.

²⁰ Las posibilidades de triangulación, conforme McKernan, en cita a Denzin: “en efecto, DENZIN (1970, pág. 301) cita cuatro tipos de triangulación, que implican diversos datos, el investigador (múltiples investigadores frente a uno solo), la teoría (una única perspectiva frente a múltiples perspectivas del mismo problema), y por último la metodología (la triangulación dentro de un método y la triangulación entre métodos). Por ejemplo, el “muestreo teórico” es un ejemplo del último tipo de triangulación”. En McKERNAN, *op.cit.*, p. 205.

²¹ TAYLOR y BOGDAN, *op.cit.*, p. 155.

²² *Ibíd.*

²³ *Ibíd.*

²⁴ PÉREZ SERRANO, *op.cit.*, p. 84.

²⁵ *Ibíd.*, pp. 84 y 85.

indica la necesidad de “contraste de los puntos o resultados obtenidos por el investigador con los de otros compañeros, informadores, observadores, así como con las personas implicadas”,²⁶ fue utilizado en base a los distintos estudios sobre el CRDH desarrollados por alumnos y profesores de la Universidad; además del contacto con las personas de la FURG y de la comunidad involucradas.

1.4. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

En cuanto al análisis de datos, Gloria Pérez Serrano señala que: “la interpretación de los datos exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación, con el fin de contrastarlo, por un lado, con la teoría y, por el otro, con los resultados prácticos”.²⁷ Según la autora, el mismo “consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información” y ocurre a lo largo de todo el proceso de la investigación.²⁸

Pero lo anterior, el estudio que ahora se presenta está más de acuerdo a la idea de etapas del análisis de datos presente en la obra de Taylor y Bogdan. Así, “el análisis de los datos... implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos”.²⁹

De hecho, las dos salidas al campo realizadas sirvieron, la primera (desde el 03.05.2015 hasta el 07.05.2015), para conocer el objeto de estudio y observarlo; y la segunda (desde el 08.09.2015 hasta el 18.09.2015), para recoger más datos, también a través de entrevistas. De lo obtenido, se descubrieron muchos conceptos y proposiciones, los cuales originaron la codificación necesaria. Entre otros

²⁶ *Ibíd.*, p. 84.

²⁷ *Ibíd.*, p. 126.

²⁸ *Ibíd.*, pp. 102 y 103.

²⁹ TAYLOR y BOGDAN, *op.cit.*, p. 159.

indicadores o categorías suscitados por la observación, están los siguientes: el ambiente de la FURG; la democratización del ambiente universitario; reacciones y contra-reacciones; la democratización del acceso a la Universidad; la relación entre la FURG y la comunidad; el progresismo en la FADIR; la utilización de la tecnología y de materiales multimedia; planes de estudio; el ambiente de enseñanza-aprendizaje; la relación profesor-alumno; investigación; extensión; contornos del CRDH; la relación del CRDH con la comunidad; los métodos y técnicas utilizados en el CRDH; los impactos de la EDH en la formación del alumno; los impactos en la comunidad; la influencia de las demandas sociales en la FURG y en el currículo.

Paralelamente, se procedió a la revisión bibliográfica (tratada con anterioridad en este capítulo), la cual posibilitó una mayor seguridad en la tercera fase, de relativización y comprensión de los contextos. Además, dicha revisión aportó algunas categorías para el análisis empírico, que se mezclan a las mencionadas en el párrafo anterior. Ellas son: progreso *versus* regreso en derechos humanos; racionalidad técnica y cientificismo; neoliberalismo y universidad; científicos *versus* humanistas en la FURG; estructuras jerárquicas y horizontales de conocimiento; discursos verticales y horizontales; ideología *versus* neutralidad en EDH; historicidad, política, entendimiento dialógico, reestructuración epistemológica, interdisciplinaridad, información plural en la EDH; EDH y concientización; enseñanza crítica y ponderación; prácticas pedagógicas progresistas y conservadoras en EDH; influencias externas en el discurso de la Universidad; principios dominantes en la Universidad; producción del discurso pedagógico de derechos humanos en la FADIR; recontextualización del discurso de derechos humanos; reproducción del discurso; impensable *versus* pensable; investigación *versus* enseñanza; y postgrado *versus* pregrado, etc.

1.5. EL MARCO TEÓRICO: LA ADOPCIÓN DE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN COMO LENGUAJE DE DESCRIPCIÓN INTERNO

El marco teórico del trabajo cuenta con un abanico de autores de diversos campos del conocimiento. El capítulo II, más teórico, por tratar de la historia del

discurso de derechos humanos, es visualizado bajo la óptica encontrada en la propia Facultad de Derecho de la FURG, escenario del estudio de caso. Presentes en tal capítulo y proveyendo la base para la interpretación de todos los datos prácticos tratados a lo largo de la tesis, están las perspectivas decoloniales, postcoloniales y críticas de autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Immanuel Wallerstein, Paulo Freire, Antonio Carlos Wolkmer, etc.

En los capítulos siguientes, además de los autores mencionados, otros, como André Singer, Vera Maria Candau y Abraham Magendzo, van a aportar elementos para la interpretación del contexto nacional de Brasil y de los datos empíricos encontrados en la EDH de la FURG. Tales estudiosos y sus ideas serán mencionados a lo largo del trabajo, cuando sean pertinentes a los hechos examinados. Empero, la teoría de uno de los autores, Bernstein, exige, en este momento una primera mirada, en razón no solo de su complejidad, sino también de la función teórico-metodológica que desempeña en la tesis.

Es importante empezar posicionando sus ideas en el espectro de las teorías afines. En este intento, es posible afirmar que la postura del autor sobrepasa el estructuralismo, toda vez que, a pesar de tener como una de sus fuentes a las ideas de autores como Pierre Bourdieu, no se detiene en describir las estructuras de la reproducción cultural de clases, indicando también las posibilidades de su transformación en el nivel de la interacción. Esa es una de las razones por las que no acepta que lo incluyan entre los autores estructuralistas.³⁰

Igualmente, Bernstein considera haber enfrentado temas no abarcados no solo por los teóricos estructuralistas, sino también por los de la pedagogía crítica. Esas dos escuelas teóricas denuncian que la comunicación pedagógica es un

³⁰ En cuanto a ello, Bernstein señala que: “parece raro... aludir a lo descrito anteriormente como una forma de estructuralismo. [...] el hecho de utilizarse el término ‘estructura’ o términos lógicamente similares no significa que las relaciones en el interior de las estructuras o entre ellas sean inconsútiles, inevitables, permanentes. [...] las interacciones son moldeadas por estructuras previas, pero las estructuras, a su vez, son moldeadas por las interacciones. [...] en verdad, toda la fuerza de la investigación está en demostrar cómo formas y procesos interactivos específicos en la familia y en la escuela pueden actuar para conducir, transportar la reproducción cultural de las relaciones de clase” En traducción libre a partir de BERNSTEIN, Basil. 1996. *A Estrutura do Discurso Pedagógico. Classe, código e controle*. Silva, Tomaz Tadeu y Pereira, Luís Fernando Gonçalves (trad.). vol. IV da edição inglesa. Petrópolis, Vozes, pp. 176 y 177.

conductor cultural que transporta los estándares de dominación social externos a la propia pedagogía. Ello también es aceptado por Bernstein, sin embargo, eso no es todo para él. A las teorías críticas y de la reproducción cultural les falta la descripción del propio transportador, ya que él tampoco es neutral, conforme señala el autor.³¹

Aunque algunos de sus conceptos, de hecho, tengan relación con nociones presentes en esas y otras escuelas, su obra es de tal forma amplia y completa que siempre acaba por desbordar de los marcos teóricos. En este sentido, Renato Duro Días lo define como “un teórico de frontera, no siendo posible encuadrarlo como estructuralista, como defienden Lopes y Macedo (2011, p. 100), ni tampoco como postmoderno o post-estructural”.³² Ello, porque “los estudios de Bernstein... iban más allá de las concepciones estructurales, pues frecuentemente dialogaban con el lenguaje y sus mecanismos discursivos, las cuestiones de identidad y nunca relegó la importancia de comprender al sujeto... incluyendo sus relaciones internas...”.³³ Sobre esta cuestión, Alan Sadovnik señala que “el estudio de Bernstein relacionaba los niveles social, institucional e intrapsíquico del análisis sociológico y al hacerlo presentaba una oportunidad de sintetizar las clásicas tradiciones teóricas de la disciplina: marxista, weberista y durkheimista”.³⁴

En términos prácticos, conforme ya se ha mencionado en la presente tesis, la obra de Bernstein proporciona elementos para el lenguaje interno de descripción aplicado al caso estudiado.

El concepto de lenguaje interno de descripción viene acompañado, en los trabajos del autor, del concepto de lenguaje externo de descripción. Así las cosas, partiendo de dichas formulaciones, el sociólogo propone un modelo de metodología que conduce a la interacción dialéctica reflexiva entre los conceptos presentes en determinada teoría (el llamado lenguaje interno) y los datos empíricos bajo estudio,

³¹ *Ibid.*, pp. 233-237.

³² En traducción libre a partir de: DIAS, Renato Duro. 2014. *Relações de Poder e Controle no Currículo do Curso de Direito da FURG*. LOREA LEITE, Maria Cecilia (dir). Tesis doctoral. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponible en línea [Consultado: 07 de julio de 2016], pp. 117.

³³ *Ibid.*, p. 118.

³⁴ SADOVNIK, Alan R. 1989. La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: ¿Hacia dónde vamos? *Revista Temps d'Educatio*. 2. Disponible en línea: <<http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/139468>> [Consultado: 03 de octubre de 2016], p. 362.

de manera que los principios de descripción llevan a que las relaciones empíricas se conviertan en relaciones conceptuales.³⁵

Esos caminos metodológicos seguidos por la investigación son así descritos por Óscar Graizer y Almudena Navas: “el lenguaje interno de descripción dirige el lenguaje externo de descripción y este dirige la estructuración práctica de la investigación y el análisis e interpretación de resultados. De manera inversa, los resultados obtenidos en los diferentes niveles del trabajo empírico conducen a cambios en el lenguaje externo de descripción, de manera que aumenta su grado de precisión. Por su parte, el lenguaje externo de descripción, que contiene los cambios originados por lo empírico, conduce a cambios en el lenguaje interno de descripción. De esta forma, los tres niveles constituyen instrumentos activos y dinámicos que conducen a cambios en un proceso real de investigación”.³⁶

Ello sucedió en la presente tesis. Inicialmente, en el contexto internacional, la investigación abarcaría tan solo al estudio de los tratados internacionales acerca de la temática de la tesis. La obra de Bernstein y, paralelamente, la lectura de autores decoloniales y de teoría crítica del derecho, presentes en los planes de estudio de la FADIR, llevaron a la expansión de la idea inicial, indicando la necesidad de un análisis más profundizado de la historia y de los actores involucrados en la producción, recontextualización y empleo internacional del discurso de derechos humanos. Seguir el rastro del discurso internacional de derechos humanos, por otra parte, implicó la utilización de conceptos de Bernstein con énfasis distintos a los que el autor había previsto: el campo internacional, en la producción del discurso de derechos humanos, acaba por sobreponerse al campo interno, del Estado, priorizado en el modelo de Bernstein. Lo descrito es un ejemplo de cómo ocurrió, en la práctica de la investigación, la interacción dialéctica entre teoría y datos empíricos, entre lenguaje de descripción interno y externo.

El lenguaje interno de descripción también llevó a la necesidad de dividir el trabajo, como mínimo, en tres capítulos: uno, sobre la producción internacional del discurso de derechos humanos; otro, sobre la recontextualización oficial y

³⁵ GRAIZER y NAVAS SURIN, *op.cit.*, p. 136.

³⁶ *Ibíd.*, p. 137.

pedagógica de tal discurso en Brasil, lo que incluye el contexto de la FURG; y un último capítulo, referente a los contornos de la enseñanza-aprendizaje de dicho discurso en la FADIR.

Por la relevancia de la obra de Bernstein para este trabajo, a continuación se presenta una primera mirada acerca de su Modelo de Reproducción y Transformación Cultural y del Discurso Pedagógico.

El autor destaca tres contextos involucrados, respectivamente, en la producción, reproducción y recontextualización del discurso pedagógico; herramienta dominante de la regulación de la reproducción cultural. El contexto primario, que “crea un ‘campo intelectual’ del sistema educacional”; el contexto secundario, que, “con sus varios niveles, sus agencias... hace referencia a la producción selectiva del discurso educacional”, estructurando el campo de la reproducción; y el contexto recontextualizador, que “regula la circulación de textos entre los contextos primario y secundario”, es decir, regula “los movimientos de textos/prácticas del contexto primario de la producción discursiva hacia el contexto secundario de la reproducción discursiva”.³⁷

Así, para el autor, la producción del discurso pedagógico ocurre a partir de las interferencias mutuas del campo internacional, del campo de la economía (o de la producción material), del campo del control simbólico³⁸ y del campo del Estado. Ello genera principios dominantes, que serán recontextualizados en el campo de recontextualización oficial, produciendo el discurso pedagógico oficial, recontextualizado una vez más por el campo de recontextualización pedagógica.

El discurso pedagógico oficial, así, refleja los principios dominantes y las influencias de los campos del Estado, de la producción material y de control simbólico; recontextualizados en “reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, inter-relación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discursos), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica)

³⁷ Todas las citas del párrafo en traducción libre desde: BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 268 y 269.

³⁸ Mientras los agentes dominantes del campo económico regulan a los medios, contextos y a las posibilidades de los recursos físicos, los del campo del control simbólico lo hacen en relación a los recursos discursivos. *Ibíd.*, p. 190.

y la organización de sus contextos (organización)".³⁹ Además, pasa por el campo recontextualizador pedagógico: "órganos especializados, agencias del Estado y las autoridades educacionales locales, justamente con sus investigaciones y sistemas de inspección".⁴⁰

La principal función de los campos recontextualizadores está relacionada a la constitución del "qué" y del "cómo" del discurso pedagógico. El "cómo" es el modo por el cual se hace la transmisión de las categorías, contenidos y relaciones implicadas en el "qué" del discurso pedagógico. El "cómo" representa la "nueva contextualización de las teorías de las Ciencias Sociales, en general de la Psicología", mientras que el "qué" hace referencia a la recontextualización de las ideas de los "campos intelectuales (Física, Inglés, Historia, etc.), de los campos expresivos (las Artes), de los campos manuales (artesanía)".⁴¹

Así, es posible observar que, en ambos los campos recontextualizadores, el discurso sufre modificaciones en comparación a sus proposiciones originales.⁴² Según Bernstein, el discurso apropiado por esos campos sufre una transformación regulada por un principio de descontextualización. Después de descontextualizado, es objeto del principio recontextualizador, que "regula el nuevo posicionamiento ideológico del discurso en su proceso de reubicación en uno o más de los niveles del campo de la reproducción. Una vez en aquel campo, el texto sufre una nueva transformación o un posicionamiento adicional, en la medida que se vuelve activo en el proceso pedagógico...".⁴³

Luego de la generación y recontextualización del discurso pedagógico, ingresamos en el punto de su reproducción, a través de su transmisión. No obstante, antes de seguir, es importante traer a colación la definición de Bernstein sobre el

³⁹ *Ibíd.*, p. 272.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 270. En la misma página, el autor señala que el campo recontextualizador pedagógico incluye: "...la universidad y los órganos de educación de las escuelas politécnicas, las facultades de educación, juntamente con sus investigaciones, asimismo las fundaciones privadas... los medios especializados en educación, periódicos semanales, revistas, etc. y las editoriales, juntamente con sus evaluadores y consultores. 3. Puede extenderse a los campos no especializados en el discurso educacional y sus prácticas, pero que son capaces de ejercer influencia tanto sobre el Estado cuanto sobre sus varios arreglos o sobre locales, agentes y prácticas especiales en el interior de la educación". (En traducción libre).

⁴¹ *Ibíd.*, p. 277.

⁴² *Ibíd.*, p. 271.

⁴³ *Ibíd.*, pp. 270 y 271.

discurso pedagógico, lo que retoma lo expuesto en los párrafos anteriores. Tal discurso es “una regla que inserta un discurso de competencia (destrezas de varios tipos) en un discurso de orden social, de una forma tal que el último siempre domina el primero”.⁴⁴ El primero es lo que Bernstein denomina discurso instructivo, responsable de transmitir las competencias especializadas y su relación mutua, y el segundo, es el discurso regulador, creador del orden, de la relación y de la identidad especializada.⁴⁵ En este sentido, Bernstein señala que el discurso pedagógico, en verdad, no es un discurso específico, sino un principio para apropiarse otros discursos y adaptarlos a la transmisión y adquisición selectivas. Él saca esos discursos de sus contextos sustantivos y los reposiciona, de manera que sus bases sociales y sus prácticas originales son eliminadas. El discurso pedagógico es así constituido por un principio de recontextualización.⁴⁶

De ahí se observa que el discurso pedagógico, que cambia de acuerdo a los principios dominantes de una sociedad dada,⁴⁷ separa a otros discursos de sus contextos, de sus prácticas reales, y los transforma en discursos imaginarios o virtuales, lo que abre espacio a la ideología. La gramática recontextualizadora del discurso pedagógico (gramática de apropiación) está vinculada a la práctica pedagógica por medio de las reglas de realización, provenientes de las teorías de instrucción (implícitas o explícitas).⁴⁸

Conforme a Bernstein, esas teorías de instrucción también son constituidas por principios de recontextualización y son responsables por la formación del DI/DR. Es a partir de ellas que son regulados los ordenamientos de la práctica pedagógica y elaborados los modelos de adquirente y de transmisor, del contexto pedagógico y de la competencia comunicativa. Así, el ordenamiento del discurso pedagógico y de la práctica pedagógica va a ser uno u otro, dependiendo de la teoría de instrucción adoptada. El autor distingue dos tipos de esas teorías: una orientada a la lógica de transmisión, que valora desempeños jerarquizados relativos al discurso

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 258.

⁴⁵ *Ibíd.*

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 259.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 260.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 265.

pedagógico, y otra orientada a la adquisición, que valora las competencias compartidas del adquirente.⁴⁹

Las reglas de la práctica pedagógica (el “cómo”, conductor, transportador cultural) establecen la forma del contenido, lo que determina quiénes van a ser exitosos en los estudios. Ellas son: regla jerárquica (es reguladora y dominante; está relacionada a las normas de conducta. Lleva el transmisor a aprender cómo ser transmisor y al adquirente a aprender cómo ser adquirente), reglas secuenciales (son discursivas, referentes a las etapas de aprendizaje esperadas del alumno. A ellas están vinculadas reglas relativas al ritmo de aprendizaje, o sea, la velocidad a la que se espera que esa progresión de etapas ocurra) y reglas de criterio (son igualmente discursivas y determinan lo que es y lo que no es legítimo producirse).

Del hecho de que tales reglas de orden regulativo y discursivo sean explícitas o implícitas, depende la clasificación de la pedagogía adoptada como visible o invisible. Las prácticas pedagógicas visibles ponen énfasis en el rendimiento del estudiante, en el producto externo a él, evaluando el grado en que su texto satisface a los criterios. Actúan para producir diferencias entre los alumnos, son prácticas que estratifican. Las prácticas pedagógicas invisibles tienen foco “no en un desempeño ‘evaluable’ del adquirente, sino en procedimientos internos al adquirente (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales). Así, mientras las pedagogías visibles ponen el foco en un texto evaluable externo, las pedagogías invisibles colocan el foco en los procedimientos, competencias...”⁵⁰

Los dos tipos de práctica pedagógica poseen un enfoque de clase. Sus orígenes históricos y los grupos en ellas involucrados⁵¹ demuestran que, aunque los defensores de ambos sean provenientes de la clase media, los de la pedagogía invisible suelen ser personas que “apoyan la intervención del Estado y la expansión de agentes y agencias de control simbólico y, así, el crecimiento de los gastos públicos...”⁵² Además, los defensores de la pedagogía invisible crean a sus hijos de una manera que les hace más capaces de tener éxito en las prácticas

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 266.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 104.

⁵¹ Sobre el tema: *Ibíd.*, p. 125.

⁵² *Ibíd.*, p. 126.

pedagógicas invisibles.⁵³ Y los defensores de las pedagogías visibles, provenientes del campo económico, suelen posicionarse de manera contraria en relación a sus intereses materiales y simbólicos (discursivos). Bernstein, entonces, señala que la oposición entre esas fracciones de la clase media es una oposición no en relación a la distribución de poder, sino en relación a principios de control social (el control, en las pedagogías invisibles, se utiliza de herramientas de comunicación más que de reglas explícitas, como en las invisibles). Sostiene el autor que “en los niveles económico y político... es una oposición en relación al rol del Estado”.⁵⁴

Bernstein además menciona que las pedagogías visibles pueden ser autónomas u orientadas hacia el mercado y que las dos construyen conductores de estratificación del conocimiento y de desigualdades sociales, pero que las orientadas hacia el mercado son más “siniestras”.⁵⁵ En este sentido, la pedagogía visible autónoma, orgullosa de sí misma, entiende que el conocimiento transmitido por ella tiene un valor intrínseco y la disciplina necesaria para acceder a él. Se pretende a sí misma y a su cultura como moralmente superiores y es indiferente al contexto y a la estratificación que produce.⁵⁶ La pedagogía visible orientada al mercado incorpora críticas a esa educación tradicional y su falta de éxito en las clases trabajadoras; sin embargo, sus motivos y propuestas de cambio operan en otro sentido, en una lógica de mercado.⁵⁷

Las prácticas visibles crean posibilidades de evaluación objetiva, facilitando la ideología de la neutralidad pedagógica,⁵⁸ no obstante el hecho de que necesitan de la escuela y de la casa como locales de reproducción. Tal es uno de los motivos del mal rendimiento de algunos alumnos, ya que, en muchos casos, existe una gran descompensación entre los dos contextos.

Así, las estructuras de poder y la interacción en el nivel de la práctica pedagógica, llevan al código⁵⁹ pedagógico que será transmitido y adquirido en el

⁵³ *Ibíd.*, p. 108.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 125.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 127.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 127.

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 128.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 82.

⁵⁹ En la base del modelo de reproducción y transformación cultural de Bernstein se encuentra el concepto de código. Conforme al autor, el código es un principio regulativo, tácitamente adquirido,

nivel de la transmisión, teniendo también influencia – incluso en su reconocimiento y realización por el alumno – el contexto de contextualización primaria de la familia y de la comunidad.

Aquí, resulta importante referir lo que Bernstein denomina dispositivo pedagógico, aparato que fornece la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de las reglas de distribución, de recontextualización y de evaluación.⁶⁰

Las reglas distributivas están relacionadas al contexto primario de producción del discurso y “regulan la relación fundamental entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica y sus reproducciones y producciones”.⁶¹ Son ellas las “que marcan y especializan, por grupos diferentes, lo pensable/impensable y respectivas prácticas, a través de agencias pedagógicas diferentemente especializadas”, clasificando los grupos, las prácticas, los contextos y los principios de comunicación y regulando la relación entre la distribución de poder, el conocimiento y las formas de conciencia.⁶² Las reglas recontextualizadoras, vinculadas al contexto recontextualizador, regulan la manera de constitución del discurso pedagógico específico,⁶³ es decir, “el *qué* (discursos que sean transmitidos-adquiridos) y el *cómo* de la transmisión-adquisición (discursos que regulan los principios de la transmisión-adquisición)”.⁶⁴ Y las reglas evaluativas, referentes al contexto secundario, son elaboradas en la práctica

que selecciona e integra: los significados relevantes (cuando se trata de códigos específicos, las orientaciones relativamente a los significados indican relaciones privilegiadas y privilegiantes, las primeras designando la jerarquía de los significados en el interior del contexto y las últimas el poder conferido al hablante, en función del significado seleccionado); las formas de realización (cuando se trata de códigos específicos, o sea, en el nivel práctico, operacional, las formas de realización son las producciones textuales); contextos evocadores (son las prácticas interactivas especializadas, la comunicación legítima o no). Entonces, los códigos son dispositivos que crean y posicionan sujetos, son regulados de acuerdo a la clase social, pero las condiciones de su reproducción cultural no están, necesariamente, ubicadas ahí, no están, necesariamente, ubicadas en la división social del trabajo y sus relaciones sociales de producción material. *Ibid.*, p. 29.

En el nivel operacional, según Morais y Neves, “el código es definido por la relación entre la orientación de codificación y la forma como esa orientación es realizada...”. En traducción libre desde: MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 4.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 12 y 13.

⁶¹ BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 255 y 271.

⁶² MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 13.

⁶³ BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 255 y 271.

⁶⁴ MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 13.

pedagógica,⁶⁵ constituyendo los principios fundamentales de ordenación del discurso pedagógico específico.⁶⁶

Ellas, igualmente, están ordenadas bajo una jerarquía, toda vez que la naturaleza de las reglas distributivas regula a las recontextualizadoras, las cuales regulan las reglas de evaluación y actúan en el proceso de especialización de formas de conciencia, posicionando a los sujetos que, de esta manera, adquieren una conciencia específica.⁶⁷

Así, el dispositivo pedagógico, al establecer la relación entre poder, conocimiento y conciencia, es responsable por el control simbólico de la conciencia, definiendo no solo lo impensable, sino también decidiendo aquellos que pueden pensarlo.⁶⁸ Asimismo, tal gobierno de la conciencia no es algo inevitable, lo que se desprende de la comparación hecha por Bernstein entre el dispositivo pedagógico y el dispositivo lingüístico: ambos son conductores, pero, a diferencia del segundo, el primero puede tener sus reglas fundamentales perturbadas a partir de alguna forma de comunicación dependiente de las distintas prácticas pedagógicas, sus contextos y contenidos.⁶⁹

Luego de haberse desarrollado el concepto de dispositivo pedagógico y su relación con los contextos primario, secundario y recontextualizador, podemos volver al código pedagógico, transmitido y adquirido en el nivel de la transmisión. Es importante tener en cuenta que el discurso pedagógico oficial institucionaliza una orientación elaborada.⁷⁰ Y el discurso pedagógico local, que ocurre en el seno de la familia (y del grupo de compañeros de clase), puede corresponder a una orientación restringida o a una elaborada, considerando especialmente la posición familiar en

⁶⁵ BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 255 y 257.

⁶⁶ MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 13.

⁶⁷ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 255.

⁶⁸ *Ibíd.*, pp. 257 y 258.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 253.

⁷⁰ La orientación restringida es relativa a los significados particularistas, que son dependientes del contexto y que “tienen relación directa con una base material específica”, mientras la orientación elaborada es referente a significados universalistas, que “son relativamente independientes del contexto y tienen una relación indirecta con una base material específica”. Así, la “posesión de reglas de reconocimiento y de realización para contextos locales, conduce a la adquisición de una orientación restringida, mientras la posesión de aquellas reglas para contextos generalizados conduce el sujeto a la adquisición de una orientación elaborada”. En MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 11.

la división social de trabajo.⁷¹ Si la división es simple, corresponde a una orientación restringida; si es compleja, a una elaborada. Ello se debe al hecho de que sujetos con diferentes posicionamientos en la macro estructura jerárquica de la sociedad tenderán a tener acceso a códigos diferentes, revelando una orientación específica de codificación en cada contexto de comunicación.⁷²

Sin embargo, como ya se ha visto, la teoría de Bernstein siempre observa la existencia de caminos para la transformación cultural; sus ideas no reflejan un determinismo en que la cultura tan solo se reproduce, sin márgenes para un cambio. Sobre este punto, la condición familiar puede ser superada por el acceso de sus miembros a otros contextos, como la educación formal o la “participación en agencias de oposición/desafío/resistencia (sindicatos, partidos políticos) o en agencias de reproducción cultural (instituciones deportivas, religiosas)”.⁷³

En el caso de la educación formal, ello ocurre porque los principios dominantes transmitidos por el discurso regulador son producto de posiciones diversas y, muchas veces, opuestas. Morais y Neves señalan que siempre existe la posibilidad de conflicto en la actuación de los muchos agentes involucrados en los diferentes contextos de la producción y reproducción del discurso pedagógico (los agentes políticos y administrativos del campo de recontextualización oficial, los muchos agentes del campo de recontextualización pedagógica y los sujetos involucrados en las prácticas escolares). Ese dinamismo es lo que posibilita los cambios. Cuanto más campos y contextos involucrados en el aparato pedagógico y cuanto más libre y plural la sociedad, más posibilidades de recontextualización y mayor el espacio al cambio.⁷⁴

Así, el código inicialmente adquirido es alterado, lo que puede influenciar el posicionamiento y la relación con otros sujetos en contextos específicos de comunicación.⁷⁵

⁷¹ *Ibíd.*, p. 4.

⁷² *Ibíd.*, p. 11.

⁷³ *Ibíd.*, p. 4.

⁷⁴ *Ibíd.*, pp. 14-16.

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 12. En las páginas 14-16, Morais y Neves, haciendo una síntesis del modelo de Bernstein, señalan que uno de sus supuestos es que el contexto general contemporáneo de la reproducción educacional sufre influencias de los campos económico (producción de bienes y circulación de capital) y del control simbólico (creación, distribución, reproducción y cambios de conciencia a través

Es posible observar que las orientaciones elaboradas o restringidas llevan a un abanico de posibilidades y que “la forma como los significados son realizados depende de la distribución de poder y de los principios de control”,⁷⁶ relativos, respectivamente, a las relaciones sociales y a las interacciones en los contextos pedagógicos. Las relaciones sociales de poder son analizadas mediante el concepto de clasificación, ya que los códigos generan principios que permiten distinguir entre los contextos, a través de los marcadores de frontera creados entre ellos. Lo anterior quiere decir que la clasificación hace referencia “al grado de aislamiento entre categorías de discurso, agentes, prácticas y contextos y otorga reglas de reconocimiento, tanto para transmisores como para adquirentes, para el grado de especialización de sus textos”.⁷⁷

Las relaciones de control en los contextos de las interacciones pedagógicas son evaluadas mediante el concepto de enmarcación, toda vez que los códigos también producen principios para la creación especializada en el interior de los contextos, para la regulación de las prácticas comunicativas de las relaciones sociales.⁷⁸ La enmarcación hace referencia “a los controles sobre la selección, secuencia, ritmo y criterios para la relación comunicativa pedagógica entre transmisor/adquirente y otorga las reglas de realización para producción de su texto”.⁷⁹

Clasificación y enmarcación pueden presentarse fuertes o débiles, con gradaciones entre esas dos posiciones. Si la clasificación es fuerte, las categorías (agentes o discursos) están claramente separadas, lo que genera jerarquías de diferentes categorías, con estatuto y voz específicos y un determinado poder;⁸⁰ si es débil, las fronteras no se hacen tan rígidas. Son las relaciones de poder que establecen la voz de una categoría y regulan a los principios de clasificación,

de principios de comunicación). El otro supuesto es el que el contexto de reproducción educacional tiene por objetivo hacer una reubicación de los profesores y alumnos sobre en torno a conjunto de significados y de relaciones sociales. Conforme al modelo, la producción y la reproducción del discurso pedagógico son muy dinámicas y es eso lo que posibilita el cambio. En cuanto al tema véase también: BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 72 y 73.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 4.

⁷⁷ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 300.

⁷⁸ *Ibíd.*, p. 59.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 300.

⁸⁰ MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 5.

conservando o cambiando los grados de aislamiento entre categorías creadas por la división social del trabajo.⁸¹

En cuanto a la enmarcación, si es fuerte, las categorías con mayor estatuto controlan la comunicación y la relación social y, si es débil, las categorías de menor estatuto también poseen algún control.⁸² Ambos conceptos pueden ser utilizados para analizar relaciones internas a un contexto (por ejemplo, la familia, con sus relaciones entre padres e hijos, o la escuela y la interacción entre profesores y alumnos) o externas, o sea, entre contextos (entre la familia y la escuela, por ejemplo).

La distribución de poder que lleva a la clasificación impone lo que tiene que ser reproducido y los principios de control vinculados a la enmarcación establecen el proceso de adquisición.⁸³ Esos dos aspectos son percibidos por los sujetos a través de los códigos, lo que posibilita producir los textos esperados, como se verá más adelante en la actuación del código en el nivel interno del sujeto. El modelo de Bernstein, entonces, demuestra cómo los códigos son creados en el nivel macro de la estructura social (contexto primario y recontextualizador) y cómo son adquiridas las orientaciones específicas de codificación en el nivel micro del contexto comunicacional (contexto secundario de la transmisión). Así, trae un importante aporte para la descripción de cómo ocurre la reproducción y transformación cultural: las relaciones generadas al nivel estructural se pueden reproducir, pero también transformarse, al nivel interactivo.⁸⁴

Es posible percibir que el modelo estudiado involucra, además de la dimensión interpersonal del código, una dimensión interna al sujeto. En el nivel del sujeto, en el contexto comunicativo, la clasificación y la enmarcación llevan, como ya se ha señalado, a las reglas de habla: reglas de reconocimiento (otorgadas por la clasificación y que permiten reconocer el contexto) y de realización (ofrecidas por la enmarcación que posibilita identificar qué es lo esperado en ese contexto).⁸⁵

⁸¹ *Ibíd.*, p. 7.

⁸² *Ibíd.*, p. 5.

⁸³ *Ibíd.*, p. 7.

⁸⁴ *Ibíd.*, pp. 8 y 9.

⁸⁵ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 27.

Según Morais y Neves, en la teoría de Bernstein, la producción textual en un contexto depende de la posesión de la orientación de codificación específica para ese contexto.⁸⁶ Los sujetos deben tener tanto las reglas de reconocimiento, es decir, que sean capaces de reconocer al contexto, como las de realización, es decir, que sean capaces de producir el texto adecuado, mediante la selección y producción de significados, de representar el rendimiento esperado en determinado contexto.

De esta manera, la clasificación está vinculada a las reglas de reconocimiento, a la voz y al principio locativo, mientras la enmarcación está relacionada a las reglas de realización, al mensaje y al principio interactivo.⁸⁷

De ahí que es posible percibir el valor del modelo de Bernstein para el análisis de las cuestiones relacionadas a la educación. Por ejemplo, el propio diagnóstico de problemas de desempeño es facilitado a partir del lenguaje de descripción otorgado por Bernstein. Tales problemas, según Morais y Neves, pueden estar relacionados a la falta de las reglas de reconocimiento y/o realización. En lo que se refiere a estas últimas, las dificultades pueden estar ubicadas en la selección y/o en la producción de los significados. Además de eso, señalan las autoras la importancia de las disposiciones socio-afectivas específicas del contexto (relativas a las aspiraciones, motivaciones y valores).⁸⁸ Todo ello es adquirido por el sujeto socialmente.

Como ejemplo de los pasos involucrados en el desempeño de los alumnos, Morais y Neves destacan situaciones del contexto específico de la sala de clases, en que, siendo exigidas competencias cognitivas o socio-afectivas (como la cooperación), serán exitosos los que: "(a) reconocen la especificidad del micro-contexto de resolución de problemas en el ámbito de aquella práctica (reglas de reconocimiento); (b) seleccionan los significados adecuados a aquél micro-contexto, eso es, saben cómo proceder para resolver problemas correctamente (realización

⁸⁶ MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 9.

⁸⁷ Para Bernstein, el contexto comunicativo involucra dos principios de comunicación: el interactivo, que disciplina la selección, la secuencia, los criterios y el ritmo de la comunicación, además de la postura de los comunicantes; y el locativo, que trata de las características espaciales del contexto comunicativo. Esas características espaciales y temporales del contexto comunicativo determinan, de acuerdo con su maleabilidad o rigidez, la fuerza de la clasificación. BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 56.

⁸⁸ MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 10.

pasiva); (c) producen el texto, eso es, presentan una solución correcta al problema (realización activa); y (d) poseen disposiciones socio-afectivas favorables a aquella realización (motivaciones, aspiraciones, valores)".⁸⁹

A partir del resumen acerca de los conceptos de Bernstein, es posible percibir la importancia que adquiere su obra en el presente trabajo. Su teoría, además de la dimensión metodológica, ofrece una fuerte estructura conceptual,⁹⁰ responsable de su poder de diagnóstico, descripción, explicación, transferencia y previsión,⁹¹ creándose conceptos fundamentales y relacionando "los niveles social, institucional e intrapsíquico del análisis sociológico".⁹² Ellos serán utilizados para describir e interpretar el recorrido de la idea de derechos humanos a lo largo de la historia y su materialización en el discurso internacional, que, ingresando en los Estados, es posicionado en las legislaciones y sistemas de enseñanza internos y nuevamente ubicado en la vida cotidiana de las instituciones educacionales, con consecuencias en la formación profesional y personal de estudiantes y miembros de la comunidad. De lo anterior, se percibe como la teoría de Bernstein posibilita hilvanar las tres partes de esta tesis: la historia de las disputas involucradas en la producción del discurso internacional de derechos humanos, cristalizado en diversos tratados; su recontextualización en el contexto brasileño; y su reflejo y retroalimentación en la práctica pedagógica específica de la FURG.

⁸⁹ *Ibíd.*

⁹⁰ MORAIS, Ana Maria y NEVES, Isabel Pestana. s/f. Basil Bernstein: Antología. [recurso virtual]. Disponible en línea: <http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein11.pdf> [Consultado: 25 de octubre de 2015].

⁹¹ MORAIS y NEVES (2015), *op.cit.*, p. 29.

⁹² SADOVNIK, *op.cit.*, p. 362.

CAPÍTULO II

1. LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS Y DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

1.1 LA HISTORIA DEL DISCURSO Y DE LA PRÁCTICA INTERNACIONAL EN DERECHOS HUMANOS Y LA PERSPECTIVA DECOLONIAL ADOPTADA EN LA FACULTAD DE DERECHO (FADIR) DE LA FURG

La investigadora llegó a la Facultad de Derecho de la FURG, por primera vez, el 04 de mayo de 2015. Lo primero que pudo observar fueron las líneas teóricas adoptadas: una perspectiva crítica, postcolonial y decolonial, e interdisciplinaria del Derecho. Tal constatación derivó no solo de la observación, sino también del análisis de planes de enseñanza y documentos administrativos de la Facultad, además de lecturas indicadas en las clases y de entrevistas con los alumnos.

El día siguiente a la llegada (05/05/2015 – 8h), empezó la observación participante en la asignatura de Derechos Humanos de pregrado. En tal ocasión, los alumnos (del primer nivel del curso) presentaban seminarios en que era expuesta la realidad de América del Sur y la influencia de la Historia en los problemas actuales. Hablaban de interculturalidad y de prejuicios contra los pueblos indígenas.

En la clase de la noche (05/05/2015 – 20h50), impartida por el mismo profesor, el tema del seminario fue el pluralismo jurídico. Los alumnos debatían un texto de Antonio Carlos Wolkmer, analizando cuestiones sobre la teoría crítica del Derecho. Ahí, la investigadora tuvo oportunidad de pedir al profesor el plan de enseñanza de la asignatura, del cual se transcriben algunas partes a continuación:

PLAN DE ENSEÑANZA – Asignatura de Derechos Humanos

Sumario: condiciones teóricas, condiciones sociales del conocimiento y paradigmas filosóficos y jurídicos de los derechos

humanos y de la ciudadanía en la construcción de nuevos derechos fundamentales. Movimientos sociales y sujetos colectivos del derecho. Regionalismo y derechos humanos. Derechos humanos: universalismo versus relativismos. Evolución de los derechos humanos en las relaciones internacionales. Actos de estado, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales. Derechos humanos en las constituciones. Concepto, fundamentos, evolución y significado contemporáneo de los derechos y garantías fundamentales. Derechos humanos y medio ambiente. El fomento a los derechos humanos como supuesto del desarrollo y sostenibilidad.⁹³

Entre los objetivos de la asignatura, trazados en el plan de enseñanza:

El objetivo de la asignatura consiste en discutir la importancia de los derechos fundamentales a partir de sus violaciones y de la memoria de aquellos que tuvieron su dignidad negada, las víctimas. Aunque se trate del panorama del surgimiento de la protección internacional de los derechos humanos, la asignatura va más allá, problematizando acerca del carácter abstracto de esos derechos en la teoría tradicional, convergiendo con una demanda por justicia a partir de las injusticias, trabajada por la teoría crítica de los derechos humanos. Se busca traer temas concretos de violación de los derechos fundamentales y también el análisis conjunto de estos, como derechos humanos constitucionalizados. Con tales fines, la asignatura está dividida en dos partes: la primera trabaja con un embasamiento teórico acerca de la condición humana en medio a las paradojas de la soberanía, de la modernidad, de las catástrofes sociales y con las formas de evitar las grandes masacres. La segunda parte tratará de las violaciones de los

⁹³ Traducción libre de la autora.

derechos humanos a través de formas de violencia o negación de derechos, impuestas a los grupos minoritarios, con temas de la agenda actual de una sociedad globalizada, pero no cosmopolita todavía. Además, la segunda parte está integrada por módulos que, luego del embasamiento teórico, traen estudios de caso, para que el estudiante tenga contacto con la práctica en las lides sobre derechos humanos en los sistemas regionales de protección y en el sistema nacional.⁹⁴

Los títulos de las unidades de estudio previstas, cuyo enfoque se desarrolla bajo una metodología “dialógico/participativa con seminarios y clases expositivas”, son:

UNIDAD I – Los derechos humanos: un antiguo desafío [...]
UNIDAD II – Los derechos humanos: genocidios indígena, holocaustos coloniales y el holocausto de la segunda guerra mundial y la emergencia del post-colonialismo y de un nuevo pluralismo jurídico [...]
UNIDAD III – El Sistema Internacional de Derechos Humanos, la Declaración de 1948, el Moderno Sistema Mundial de Protección de los Derechos Humanos y la Cuestión de la Retórica de la Intransigencia referente a las conquistas de los derechos humanos [...]
UNIDAD IV – Los derechos humanos y las rupturas del etnocentrismo jurídico, del postcolonialismo y del Interculturalismo [...]
UNIDAD V – Derechos humanos y medio ambiente [...]
UNIDAD VI – Derechos humanos y violencia.

La bibliografía señalada es plural e interdisciplinaria, incluyendo textos de sociología, historia, etc. Incluye autores como Lynn Hunt, Zygmunt Bauman, Antonio Carlos Wolkmer, Naomi Klein, Flávia Piovesan y temas como el pluralismo jurídico,

⁹⁴ Traducción libre de la autora.

el derecho indígena en América Latina, las injerencias humanitarias, las retóricas de la intransigencia, descolonización jurídica, etc.

En el mismo día, por la tarde, la investigadora conversó con otro profesor, quien también destacó el intento de la EDH de la FURG por utilizar más autores latinoamericanos, evitando el eurocentrismo en el discurso. Sobre ello, hizo referencia a la lectura de Wolkmer.

En la observación participante posterior (16/09/2015 - 16h20), hecha en una segunda visita a la Universidad, tuvo la oportunidad de asistir a la clase de EDH de Magíster. Debatiendo sobre el texto de Vera María Candau y Susana Sacavino, "*Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias*", hablaban sobre los conflictos que hay en la caracterización de los derechos humanos, sobre autores y profesores que los consideran universales, otros que los relativizan, los que los miran bajo la óptica fundacional, etc.⁹⁵ Asimismo, las posibilidades de integración entre teoría y práctica fue uno de los temas tratados. La necesidad de interdisciplinariedad en la EDH y de superarse la compartimentación de la ciencia moderna fueron también aspectos abordados. Así, la pedagogía crítica, que serviría para "romper con esa tradición de conocimiento que no dialoga" (cuaderno de campo), sumada a una perspectiva que trascienda el conocimiento puramente jurídico, cristalizadas en problematizaciones que fundamenten la EDH, fueron herramientas pensadas para dichas tareas.

Esos son algunos de los ejemplos de la presencia constante de la teoría crítica y de una perspectiva de derechos humanos producida a partir del Sur. Otras evidencias sobre cómo están impregnados por esa óptica los planes de enseñanza, los debates y las prácticas, pueden ser deducidas de las entrevistas a los alumnos de pre y postgrado, además de documentos oficiales. Sobre ello, véase:

⁹⁵ El concepto de universal y fundacional es elucidado por Boaventura Sousa Santos en las siguientes palabras: "se dice universal aquello que es válido con independencia del contexto; idealmente, es válido en todo tiempo y lugar. Es representativo debido a su amplitud. En cambio, lo fundacional es algo que tiene una importancia trascendental por ser único. Es aquello representativo por su intensidad. Representa una identidad específica que tiene memoria, historia y raíces". En DE SOUSA SANTOS, Boaventura. 2014. Derechos humanos, democracia y desarrollo. MORALES DE SETIÉN Carlos Francisco (trad.). Bogotá, Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, p. 37.

Sobre el desarrollo de mi conocimiento teórico, luego del fin del primer semestre y en el curso del segundo semestre fue muy importante... mi director de tesis quería que yo hubiera asistido a la asignatura de pluralismo jurídico impartida por el "Profesor 1" lo que creo me habría ayudado... no lo hice... pero yo leí los textos que él solía indicar a sus estudiantes y ahora en la elaboración de la tesis logré trabajar con ellos. Esos textos también se refieren a la posición del "Profesor 3" porque el "Profesor 3" trabaja con post-colonialismo... y mi línea de investigación... también dialoga con las cuestiones decoloniales. Los dos profesores tienen ideas bastante cercanas. [...] Así ello me ayudó mucho, todas las lecturas son críticas, mi texto también lo es... Y hubo otra cosa que también me ayudó bastante, el año pasado hubo un evento, el primer o segundo seminario de derechos humanos que los profesores organizaron, parece que todo así confluía en mi pensamiento porque fue muy bueno, muy importante para mí, tuvo gran influencia en la construcción de mi conocimiento. Fue en esa situación que nosotros tuvimos un contacto de verdad con el constitucionalismo latinoamericano, que es lo que el "Profesor 3" trabaja. Tuvimos contacto porque vinieron investigadores, ponentes a hablar y fue muy bueno, fue posible entender bien, nosotros participamos, algunos compañeros y yo. [...] Mi clase fue la primera, yo hice práctica de docencia en la asignatura de Derecho Educacional, para mí esa asignatura es la mayor demostración de que el Curso de Derecho ha cambiado completamente, llena de gente, los alumnos con interés en discutir los temas... ello sería inimaginable en la época de mi pregrado... Ellos son muy críticos... demuestra el cambio en los estudiantes de la Facultad de Derecho... En mi época, íbamos a pensar que eso ni era Derecho... [...] El "Profesor 1" indica unos

textos muy críticos a los alumnos del primer año... eso es muy bueno, ya que representa un primer contacto, él trabaja con estudios decoloniales, con el constitucionalismo latinoamericano, él establece un posicionamiento...

(“Alumno M1”, entrevista libremente traducida del portugués por la investigadora)

Ello fue tratado también por otro estudiante:

... aquí en la FURG las clases son muy orientadas hacia la discusión crítica del Derecho, no es solo la parte dogmática. Hay algunas más que otras, hay algunas que son bien dogmáticas, algunos profesores dicen “esa es la materia que tenemos que estudiar, que está en el Código, habla eso, eso y eso” y listo, pero en la mayoría de las clases nosotros somos incentivados a pensar de manera crítica, yo creo que eso es algo maravilloso aquí, los debates en que tenemos oportunidad de participar aquí dentro yo creo que son muy buenos.

(“Alumno 1”, CRDH, entrevista traducida libremente del portugués)

Es posible observar los reflejos de tales prácticas, de las discusiones y análisis críticos, en lo que dicen los alumnos del Curso. El siguiente tramo, sacado del cuaderno de campo, demuestra los dilemas enfrentados por un estudiante al intentar posicionarse de manera responsable sobre un tema internacional de derechos humanos:

Ella dijo que tiene dificultad en saber hasta qué punto, a pretexto de los derechos humanos, se puede o se debe interferir en la cultura de cada país, lo que para ella violencia de género, tirar

pedras en mujeres, quizás sería un caso que justificaría la intervención.

(“Alumno 2”, en traducción libre desde el cuaderno de campo)

Asimismo, ello queda retratado en la descripción del proyecto de extensión del CRDH en el Proceso n. 6067.3.8370.30042015, de la *Pró-Reitoria de Extensão*:

... en un Programa de Extensión como el CRDH es necesario fomentar nuevos conceptos de/en la investigación. Conceptos que se apropien de algunos términos y categorías claves, tales como:

- Transformación/cambio
- Emancipación
- Contra-hegemonía
- Liberación
- Empoderamiento

A partir de lo observado, uno puede reconocer que la postura decolonial y las teorías críticas son interesantes puntos de partida para el análisis del discurso internacional de los derechos humanos, objeto de este capítulo. Conducen a una “hermenéutica de sospecha”, según el término utilizado por Boaventura de Sousa Santos, en la búsqueda por una idea contra-hegemónica de los derechos humanos.⁹⁶ Para empezar, su adopción ya determina una versión distinta de la oficial acerca de la historia del desarrollo de tal discurso.

La postura decolonial/descolonial⁹⁷ es la generada por la crítica latinoamericana a la modernidad, asociada a la colonialidad y al eurocentrismo científico, como explican Eduardo Restrepo y Alex Rojas, a partir de la enumeración

⁹⁶ En traducción libre, a partir de: SANTOS, Boaventura de Sousa y CHAUI, Marilena. 2013. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo, Cortez, pp. 42 y 43.

⁹⁷ Según Alejandro De Oto, “se aceptan por lo general las dos anotaciones. En las publicaciones argentinas ha prevalecido el uso de ‘descolonial’ mientras que en el resto de lo usual es encontrar el galicismo ‘decolonial’”. OTO, Alejandro De. s/f. Pensamiento Descolonial/Decolonial. [recurso virtual]. Disponible en línea: <<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=285>> [Consultado: 18 de noviembre de 2015].

de las características del pensamiento decolonial. La primera de esas características es la distinción entre colonialismo y colonialidad. La colonialidad puede mantenerse presente incluso cuando se ha superado el colonialismo en las luchas anticoloniales. Ella hace referencia “a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación”.⁹⁸ La colonialidad es considerada por el pensamiento decolonial como la consecuencia negativa de la modernidad, la que desentona de su discurso y su proyecto emancipador.⁹⁹

Así, la inflexión decolonial, cuando se aplica al estudio del discurso de derechos humanos, busca superar la denominada colonialidad del saber. Ello

⁹⁸ RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel. 2010. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Editorial Universidad del Cauca. Disponible en línea: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43099.pdf>> [Consultado: 18 de noviembre de 2015], p. 15.

⁹⁹ Restrepo y Rojas describen seis características: “1. Distinción entre colonialismo y colonialidad. [...] La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que [...] no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. [...] Dada esta central distinción analítica entre colonialismo y colonialidad, no se puede confundir tampoco descolonización y decolonialidad. [...] 2. La colonialidad es el ‘lado oscuro’ de la modernidad. A diferencia de muchos teóricos de la modernidad, que sólo ven en ella un proyecto emancipador, la inflexión decolonial llama la atención sobre su cara menos visible [...] 3. Problematización de los discursos euro-centrados e intra-modernos de la modernidad. El grueso de las narrativas históricas, sociológicas, culturales y filosóficas que circulan sobre la modernidad, incluso en sus versiones críticas, son el resultado de enfoques euro-centrados e intra-modernos (cfr. Escobar 2003). Es decir, de un lado suponen que la modernidad se origina en Europa y que de allí es exportada o se difunde [...] a otros lugares del mundo [...] 4. Pensar en términos de sistema mundializado de poder. La inflexión decolonial no se queda en el análisis de países, estados o regiones aisladas, sino que intenta comprender lo que sucede en un país o región, en relación con un sistema mundializado de poder. [...] pues, dado que no existe modernidad sin colonialidad, es necesario pensar en términos de sistema mundo moderno/colonial. [...] 5. Antes que un nuevo paradigma la inflexión decolonial se considera a sí misma como un paradigma otro. Lo que estos autores buscan no es consolidarse como un nuevo paradigma teórico dentro de la academia (como lo son el postestructuralismo, la postcolonialidad, etc.), sino cuestionar los criterios epistémicos de producción del conocimiento académico articulados al eurocentrismo y a la modernidad. [...] La crítica al eurocentrismo desde la inflexión decolonial pasa por reconocer que todo conocimiento es un conocimiento situado histórica, corporal y geopolíticamente. La pretensión eurocéntrica de un conocimiento sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder, un conocimiento desde ningún lugar, como ‘la mirada de dios’, descorporalizado y deslocalizado, es profundamente cuestionada. [...] 6. La inflexión decolonial aspira a consolidar un proyecto decolonial. [...] También busca contribuir a hacer posible otros mundos [...] En este sentido la inflexión decolonial refiere una ética y una política de la pluriversalidad. [...] la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo. La pluriversalidad es la igualdad-en-la-diferencia o, parafraseando el eslogan del Foro Social Mundial, la posibilidad de que en el mundo quepan muchos mundos”. *Ibíd.*, pp. 15-21.

involucra, por ejemplo, recuperar los conocimientos y formas de vida de los dominados y explotados, conocimientos que se fueron tornando subalternos o fueron obliterados por la colonialidad. Ello acarrea también la búsqueda por entender los hechos en su contexto histórico y geopolítico, dentro de lo que denominan “sistema mundo moderno/colonial”.¹⁰⁰ Con ello, tal perspectiva ayuda a superar los efectos de enfoques euro-centrados sobre el entendimiento del estudio en cuestión, con el objetivo de provocar cambios en la realidad, de conseguir que la idea de pluriversalidad (o sea, de “igualdad-en-la-diferencia”) pueda ser, de hecho, practicada.

A partir de lo que defienden los estudiosos decoloniales, es posible cuestionar, de antemano, algunos elementos acerca de la historia del discurso internacional de derechos humanos. Cuándo y dónde surgió, quiénes lo produjeron (2.1.1), con qué finalidades ha sido utilizado (2.1.2) y cómo entenderlo desde el punto de vista teórico (2.1.3) son algunos de los tópicos que demandan revisión, desde la óptica decolonial.

1.1.1. Reflexión sobre los orígenes y la historia del discurso y de la práctica de derechos humanos

Muchos autores suelen ubicar la génesis de ese discurso en Europa y Norteamérica del siglo XVIII. Hugo García Fernández, por ejemplo, en un artículo que discute respecto al libro “La Invención de los Derechos Humanos”, de Lynn Hunt, señala que “el lenguaje de los derechos humanos es un producto histórico relativamente reciente y circunscrito, al menos en su origen, al ámbito cultural formado por el Occidente europeo y las colonias británicas en Norteamérica”.¹⁰¹

¹⁰⁰ QUIJANO, Aníbal. 2005. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Estud. av. 19 (55). São Paulo. Disponible en línea: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002> [Consultado: marzo de 2015]. En el mismo artículo, Quijano explica los orígenes del término “sistema-mundo moderno/colonial”, que se fue estableciendo a partir de textos de Immanuel Wallerstein y del propio Quijano, como un sistema de estados y regiones asociado a la expansión del capitalismo europeo y sus consecuencias.

¹⁰¹ GARCÍA F., Hugo. 2010. Lynn Hunt: La invención de los derechos humanos. Recensiones, Tusquets, Barcelona. Disponible en línea: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3322822.pdf> [Consultado: 17 de octubre de 2015], p. 364 y 366.

Señala, asimismo, que sus orígenes están vinculados a las revoluciones americana y francesa, contextos en los que se desarrollaron las declaraciones de derechos de 1776 y 1789.¹⁰²

Pero hay aquellos que las expanden un poco más, por medio de una retrospectiva de los valores presentes en lo que suelen llamar historia occidental, desde el pensamiento griego, romano y cristiano. Para ellos, el surgimiento de los derechos humanos viene de una evolución histórica compleja con muchos elementos relevantes, de manera que es difícil establecer un proceso lineal de su formación. Suelen ser citados elementos como la tradición humanista, la recepción del derecho romano, el sentido de sociedad que existía en la Europa medieval, el pensamiento cristiano, entre otros.¹⁰³

La propia Lynn Hunt, que trata la historia de los derechos humanos desde la afirmación de su evidencia,¹⁰⁴ partiendo su análisis del siglo XVIII y del ambiente norteamericano y europeo (cuando y donde, según la autora, la evidencia de los derechos humanos pasó a ser una idea muy convincente),¹⁰⁵ alerta sobre el hecho de que ellos pueden comportar una mirada aún más amplia, “con el riesgo de que la historia de los derechos humanos se convierta en la historia de la civilización occidental o hasta en la historia de todo el mundo”,¹⁰⁶ sin olvidar las contribuciones del hinduismo, el budismo, el islam.

¹⁰² *Ibíd.*

¹⁰³ García y Lazari indican, como hechos históricos y filosóficos directamente vinculados a la construcción de una concepción contemporánea de derechos humanos, la doctrina del Derecho Natural, que relacionan al pensamiento griego, romano y cristiano, la Carta Magna de Juan Sin Tierra de 1215 y la ascensión del absolutismo europeo, el Renacimiento y la Ilustración y los reflejos del antropocentrismo en las premisas del Derecho Natural, donde destacan la Revolución Protestante, la Revolución Intelectual de los siglos XVII y XVIII, la Revolución Gloriosa y el Bill of Rights de 1689, las Revoluciones Francesa y Americana con la promulgación de nuevas Constituciones y la Revolución Industrial con las primeras Constituciones a tratar de los derechos sociales. En traducción libre desde: GARCÍA, Bruna y LAZARI, Refael. 2014. Manual de Direitos Humanos. Salvador, Editora Jus Podivm, pp. 99, 108 y 118.

¹⁰⁴ En un primer momento de la obra de Lynn Hunt, destaca García Fernández, la autora trata de “la paradoja de la evidencia” de los derechos humanos, en alusión a la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, de 1776: “*We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain inalienable Rights*”. GARCÍA, *op.cit.*, p. 364.

¹⁰⁵ En traducción libre desde: HUNT, Lynn. 2009. A invenção dos direitos humanos. Uma história. EICHENBERG, Rosaura (trad.). São Paulo, Companhia das Letras. Disponible en línea: <docslide.com.br/documents/hunt-lynn-a-invencao-dos-direitos-humanos-texto.html> [Consultado: 17 de febrero de 2016], p. 18.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, pp. 18 y 19.

Desde la perspectiva decolonial, de hecho, el discurso de derechos humanos gana una historia más vasta y más actores o, en los términos de Basil Bernstein, más productores. Dos grandes exponentes del pensamiento decolonial, el argentino Enrique Dussel y el peruano Aníbal Quijano, aportan en este sentido: Dussel cuestiona lo que se ha denominado historia occidental; mientras Quijano demuestra el rol que jugó el descubrimiento de América Latina en el ideario europeo y en la formación de la racionalidad moderna, en el seno de la cual, entre otras cosas, fue sistematizada la idea de derechos humanos.

Dussel sostiene que la historia que hoy día se cuenta, siendo de Europa y de la cultura occidental, es fruto de la ideología eurocéntrica del romanticismo alemán,¹⁰⁷ de finales del siglo XVIII, que ha forjado la siguiente secuencia de eventos, relacionándolos cuando en verdad no tenían ligación directa: historia de Asia, como una pre-historia europea – mundo griego – mundo romano pagano y cristiano – mundo cristiano medieval – mundo europeo moderno.¹⁰⁸ Señala que esa secuencia es una “invención ideológica”, que ve la cultura griega como exclusivamente europea/occidental o que toma las culturas griega y romana como centro de la historia mundial, cuando se sabe que en sus épocas no había todavía una historia mundial, sino historias yuxtapuestas (menciona, por ejemplo, la romana, la persa, la hindú, la inca, entre otras). Sosteniendo incluso que la posición geopolítica les impedirían ser el centro, según el criterio comercial de la época.¹⁰⁹

El análisis que Dussel hace de la Historia, al demostrar que los conceptos hoy tan estimados no tienen por origen solamente la cultura europea, pone de relieve la herencia de las diferentes culturas, de los diferentes pueblos, también del Oriente. A modo de ejemplo, la herencia oriental es demostrada por Amartya Sen en su obra “Desarrollo como Libertad”.¹¹⁰

¹⁰⁷ En traducción libre desde: DUSSEL, Enrique. 2005. Europa, modernidade e eurocentrismo. *En: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO. Disponible en línea: <biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf> [Consultado: enero de 2016], p. 27.

¹⁰⁸ *Ibíd.*

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p. 27. Ello es tratado de manera detallada, a través de un recuento de la historia mundial en las páginas 25-27 de la obra referida.

¹¹⁰ En traducción libre desde: SEN, Amartya. 2010. *Desenvolvimento como liberdade*. MOTTA, Laura Teixeira (trad.). São Paulo, Companhia das Letras, pp. 297-317.

Así, para Dussel y Quijano, América Latina tiene participación directa en la construcción de la racionalidad de la modernidad, toda vez que visualizan el nacimiento de la misma, su primera etapa, mucho antes de lo que lo considera la historia oficial, a saber, en el siglo XV, cuando España inaugura el mercantilismo mundial. Cree Dussel que la Revolución Industrial del siglo XVIII y de la Ilustración profundizan y amplían el horizonte cuyo inicio está en el siglo XV, lo que ocurre, entonces, es que “Inglaterra reemplaza a España como potencia hegemónica hasta 1945, y tiene el comando de la Europa Moderna y de la Historia Mundial (en especial desde el surgimiento del Imperialismo, cerca de 1870)”.¹¹¹

Así las cosas, señala que existen dos conceptos de modernidad, uno eurocéntrico, provinciano, regional, que la toma como una emancipación y superación de la “inmadurez” regalada por Europa a la humanidad; el otro, planteado por Dussel, que considera la modernidad en sentido mundial, que supone la centralidad de la “Europa Latina” (Portugal y España) como determinante fundamental de la acumulación de riqueza desde Latinoamérica, en un sendero que después será recorrido por Holanda, Inglaterra y otros.¹¹²

En este sentido, Aníbal Quijano llama la atención sobre el rol que jugó el descubrimiento de América Latina en el imaginario europeo y en la construcción de una racionalidad que llevó a la estructuración de los derechos humanos y a la modernidad. Señala que el europeo encontró en algunas comunidades indígenas, especialmente andinas, experiencias que mostraban “la alegría de una solidaridad social sin violentas arbitrariedades; la legitimidad de la diversidad de los solidarios; la reciprocidad en la relación con los bienes y con el mundo en torno”.¹¹³ Esas experiencias fueron interpretadas – en algunas ocasiones, de manera idealizada – como la concretización de antiguas aspiraciones sociales que hasta entonces solo existían en mitos atribuidos a un pasado lejano e desconocido.¹¹⁴ Así, advierte el

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 29.

¹¹² DUSSEL, *op.cit.*, pp. 28-30.

¹¹³ QUIJANO, Aníbal. 1988. Modernidad, identidad y utopía en América Latina. Lima, Sociedad y Política Ediciones. Disponible en línea: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-modernidad-identidad-y-utopia-en-america-latina-1998.pdf>> [Consultado: marzo de 2016], pp. 11 y 12.

¹¹⁴ *Ibíd.*

autor, que sin América no sería posible explicar las utopías europeas de los siglos XVI, XVII y XVIII que convergieron hacia los ideales de la modernidad.¹¹⁵

Quijano señala también que, más que el descubrimiento y magnificación de las vivencias de ciertas comunidades indígenas, la participación de América Latina en la búsqueda por una sociedad racional, promesa de la modernidad,¹¹⁶ también tuvo lugar en el siglo XVIII, cuando pensadores latinoamericanos aportaron a la visión iluminista. Así, señala que el movimiento intelectual que llevó a referida racionalidad se desarrollaba simultáneamente en Europa y en América Latina colonial. Recuerda Quijano que, cuando Humboldt viene a América, se sorprende de ver que los círculos de intelectuales americanos estudiaban lo mismo que los europeos y que el espíritu de la modernidad estaba en desarrollo por igual en América que en Europa. Incluso, recuerda también que muchos estudiosos y políticos latinoamericanos participaron activamente de las experiencias políticas de la ilustración europea.¹¹⁷

Pero aquí es importante recalcar que lo que ha pasado en América Latina, sea antes, sea después del Iluminismo, nada tiene que ver con esas utopías que empezaban a surgir en el siglo XV o con la racionalidad que apuntaba hacia los derechos humanos. Bajo una fundamentación religiosa, a la época del descubrimiento, fue la destrucción de la historia de América Latina y la definición de un nuevo estándar de poder fundado en prejuicios raciales que llevaron los negros e indígenas al trabajo esclavo, lo que posibilitó a Europa una posición de relieve en el mercado mundial y su desarrollo como continente,¹¹⁸ modelo después aplicado a nivel mundial.¹¹⁹

Volviendo al discurso de derechos humanos, es posible afirmar que fue con la Ilustración, con el pasaje del mito a la razón esclarecida,¹²⁰ que él empezó a ser

¹¹⁵ QUIJANO (2005), *op.cit.*, pp. 37 y 38.

¹¹⁶ QUIJANO (1998), *op.cit.*, pp. pp. 11-13.

¹¹⁷ *Ibíd.*

¹¹⁸ Sobre el tema: QUIJANO (2005), *op.cit.*, pp. 19-35.

¹¹⁹ En el punto, Quijano hace referencia al capitalismo mundial, un sistema conjunto de producción de mercancías para el mercado mundial. *Ibíd.*, pp. 28-37.

¹²⁰ En traducción libre, desde: LEOPOLDO e SILVA, F. 1997. Conhecimento e Razão Instrumental. Psicologia USP, São Paulo, 8 (1). Disponible en línea: <<http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/viewFile/107575/105994>> [Consultado: 26 de marzo de 2016], p. 20.

sistematizado y se volvió secular, aunque sepamos que conceptos relativos a esos derechos estuvieron presentes en las diferentes épocas de la humanidad, incluso en la propia Edad Media, como demuestra Ricardo Rabinovich-Berkman en su obra “¿Cómo se hicieron los derechos humanos?”.¹²¹ Sin embargo, con la Ilustración, ese discurso ganó la posibilidad de ser defendido como algo natural, o sea, propio del ser humano, igual, en el sentido de que existen los mismos derechos para todos; y universal, aplicable en todas partes.¹²² Lo que pasó a garantizar la aplicación de esos derechos fue el Estado, con su gobierno instituido de manera consensual por los ciudadanos, librándose el discurso de las dogmáticas religiosas, que no reconocen a todos los matices de la vida humana.

No obstante, según José Damião de Lima Trindade, la idea del derecho natural no logró superar la metafísica que había caracterizado el pensamiento medieval. Explica el autor que “los supuestos de una naturaleza humana fija, de una razón universal, de un derecho natural de antemano puesto, y del derecho positivo como vehículo necesario y final de las relaciones sociales, excluyen, lógicamente, el movimiento, la transformación y la historicidad de todos esos elementos”.¹²³

Lynn Hunt, a su turno, entiende esa generalidad de la enunciación inicial de los derechos humanos como algo positivo. Cree la autora que el lenguaje de los derechos humanos y el hecho de quedar declarados de manera general, bajo grandes principios, sin especificaciones caso a caso, llevaron a una “cascada de derechos” que todavía sigue en movimiento.¹²⁴ En la cronología de los reconocimientos de derechos que hace en su obra, empieza demostrando que los condenados, sujetos a la práctica de la tortura judicial, fueron los primeros en merecer la empatía de la población, sentimiento cuyo desarrollo defiende estar

¹²¹ RABINOVICH-BERKMAN, Ricardo David. 2013. *¿Cómo se hicieron los derechos humanos? Un viaje por la historia de los principales derechos de las personas. Los derechos existenciales*. vol. I. Buenos Aires, Didot; y RABINOVICH-BERKMAN, Ricardo David. 2017. *¿Cómo se hicieron los derechos humanos? Un viaje por la historia de los principales derechos de las personas. La construcción de las libertades. La Alta Edad Media*. vol. II. Buenos Aires: Didot.

¹²² HUNT, *op.cit.*, p. 19.

¹²³ En traducción libre a partir de: TRINDADE, José Damião de L. 2011. *Os Direitos Humanos na perspectiva de Marx e Engels*. São Paulo, Alfa-Omega, p. 293.

¹²⁴ HUNT, *op.cit.*, p. 147.

vinculado a la popularidad de la lectura de novelas epistolares y relatos de tortura constatada en la época.¹²⁵

A partir de 1760, con los aportes y los efectos de la obra de Cesare Beccaria, “De los Delitos y las Penas”, publicada en 1764, la tortura fue siendo restringida y abolida en diversos países hasta que, en el final del siglo XVIII, la opinión pública pasó a exigir el fin de la tortura judicial y de otras indignidades.¹²⁶ Lynn Hunt narra que de la misma forma ocurrió la concienciación acerca de otros diversos derechos en Francia (donde es más fácil trazar el histórico de la implementación de los derechos políticos, toda vez que eran definidos por la legislatura nacional y no por los Estados federados, como en los Estados Unidos).¹²⁷ En los meses y años siguientes a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, sucesivamente, los hombres protestantes, todas las profesiones, los hombres judíos, algunos hombres negros libres, y luego todos los hombres que no fueran criados ni desocupados, vieron reconocido su derecho de voto. Posteriormente, la esclavitud vendría a ser abolida también. En cuanto a las mujeres, en la época de la Revolución, solo lograron obtener los mismos derechos respecto a la herencia y al divorcio, sus derechos políticos vendrían recién un siglo y medio después.¹²⁸

Sin embargo, la historia del discurso y de la práctica de los derechos humanos está llena de idas y venidas, de avances y retrocesos, lo que hace difícil contarla. Más aún, ella se presenta en fases distintas, no solo en diferentes lugares, sino también en una misma región. El ejemplo dado por Quijano, de lo que pasaba en América Latina a la época en que la “cascada de derechos” descrita por Lynn Hunt ocurría en Europa, es ilustrativo de ello. Mientras allá el discurso moderno era

¹²⁵ La autora defiende que leer relatos de tortura o novelas epistolares cambió la manera de pensar y sentir de las personas a la época, creando una nueva experiencia individual, la empatía, lo que hizo posible el establecimiento de nuevos conceptos sobre la organización social y política, los derechos humanos. Cree, asimismo, que el poder de la empatía fue responsable de combatir a los prejuicios establecidos, volviendo posible la inclusión de personas que, inicialmente, no estaban abarcadas entre las categorías titulares de los derechos humanos, una vez que eran consideradas “menos de que plenamente capaces de autonomía moral”. En traducción libre desde HUNT, *op.cit.*, p. 32.

¹²⁶ *Ibíd.*, pp. 75 y 76.

¹²⁷ *Ibíd.*, p. 149. La autora traza ese histórico en las páginas 148 y 149 de la obra citada.

¹²⁸ GARCÍA F., *op.cit.*, p. 367.

puesto en práctica, financiado por el capitalismo, aquí se observaba su otro lado.¹²⁹ Hasta hoy, América Latina vive varios momentos históricos en paralelo, no habiendo superado la colonialidad, aunque haya superado el colonialismo.¹³⁰

En lo que se refiere a los retrocesos de la historia antes mencionados, o sea, a las reacciones conservadoras en contra de las acciones progresistas, son llamados, ilustrativamente, por Lynn Hunt como “gemelos malignos”.¹³¹ Así, si bien existió todo un discurso de liberación en el seno del Iluminismo (aunque no aplicado a todos), ya en el siglo siguiente se asiste a una reacción a través de la elaboración de fanáticas ideologías de la diferencia, configurando un sensacionalismo de la violencia.¹³² Ejemplos de ello fueron la utilización del discurso supuestamente científico para jerarquizar etnias, y de las ideas nacionalistas, después migradas hacia la derecha, como sustrato de la xenofobia.¹³³

Esos avances y regresos de la historia son explicados por la filosofía crítica y por sus reflejos en diversas áreas del conocimiento. Las escuelas de pensamiento crítico tienen por una de sus influencias la reinterpretación del materialismo histórico marxista.¹³⁴ Señala, Antonio Carlos Wolkmer, que “los principales integrantes de la Escuela de Frankfurt... buscan distanciarse del marxismo ortodoxo, pero sin dejar

¹²⁹ Según Quijano, “en Europa la modernidad se difunde y florece abonada por el desarrollo del capitalismo... [...] en Europa, la modernidad se consolida de una cierta forma como parte de la experiencia cotidiana, al mismo tiempo como práctica social y como su ideología legitimatoria. En América latina, por el contrario, y hasta bien entrado el siglo XX, se instala una profunda y prolongada brecha entre la ideología de la modernidad y las prácticas sociales, no infrecuentemente dentro de las mismas instituciones sociales o políticas. En particular, la modernidad es una forma ideológica legitimatoria de prácticas políticas que van claramente en contra de su discurso, mientras las prácticas sociales modernas son reprimidas porque no pueden ser legitimadas por ninguna instancia de las ideologías dominantes”. En QUIJANO (1998), *op.cit.*, p. 15.

¹³⁰ Quijano añade que la presencia de tiempos históricos diversos ocurriendo en paralelo y de formas heterogéneas de estructura y existencia social provenientes de épocas y geoculturas distintas, resultados de las luchas de poder, es, para nosotros, latinoamericanos de hoy, la mayor lección epistémica y teórica que podemos aprender de Don Quijote. En QUIJANO (2005), *op.cit.*, p. 15.

¹³¹ HUNT, *op.cit.*, p. 214.

¹³² *Ibíd.*

¹³³ *Ibíd.*, pp. 182-192. En las páginas 187 y 188, Hunt explica que, para negar a los derechos humanos y mantener el *status* “superior” de algunas categorías de personas sobre otras, existió, en el siglo XIX, la elaboración de diversas explicaciones biológicas de la diferencia, triste consecuencia de la noción de derechos humanos, que, de manera paradójica, “abrió inadvertidamente la puerta a formas más virulentas de sexismo, racismo y antisemitismo”.

¹³⁴ En traducción libre desde: WOLKMER, Antonio Carlos. 2008. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. 6.ed. rev. y atual. São Paulo, Saraiva, p. 6.

de compartir metodológicamente el ideario utópico, dialéctico, crítico, revolucionario y emancipador”.¹³⁵

Mientras, como se ha visto anteriormente, las concepciones iusnaturalistas eran idealistas y metafísicas;¹³⁶ las concepciones de Karl Marx, Friedrich Engels y de aquellos políticos y pensadores a quienes vinieron a influenciar en los últimos siglos tienen sustrato en el materialismo, en la dialéctica, en la Historia y en la práctica social concreta.¹³⁷ Conforme señala José Damião de Lima Trindade, “en vez de, dada una idea, deducirse de ella la realidad, Marx y Engels hicieron la ruta inversa: ascendieron de la investigación de la realidad hasta la formulación de la idea”.¹³⁸ Ocurre que la realidad externa existe objetivamente, no siendo forjada por la mente.¹³⁹ Más aún, la mente, al aprehender la realidad, la puede entender de manera apropiada o deformada, en razón de sus condicionamientos ideológicos, culturales, morales, entre otros, razón por la cual se hace prácticamente imposible el establecimiento de una razón universal.¹⁴⁰

Entonces, según la visión marxista, la razón iluminista logra que se salga de la metafísica religiosa, pero cae en la metafísica iusnaturalista. Logra que la organización social no esté más en manos de la Iglesia, sino del Estado, no obstante, no reconoce que el Estado, en cualquiera de sus formas históricas, es parcial y no neutral, existiendo por cuenta de las contradicciones presentadas por las sociedades divididas en clases. En ese sentido, señala Trindade que “la clase económicamente dominante en la sociedad civil también lo es, políticamente, en el Estado”.¹⁴¹

Lo mismo pasa en el Derecho, el cual emana de esa sociedad fundada en la producción de mercancías (valores de cambio) y en las relaciones de producción

¹³⁵ *Ibíd.* En la misma página, el autor señala otras influencias de la teoría crítica: la tradición racionalista que proviene del criticismo kantiano, de la dialéctica idealista de Hegel, del subjetivismo psicoanalítico de Freud y de una reinterpretación del materialismo histórico marxista.

¹³⁶ TRINDADE, *op.cit.*, p. 293.

¹³⁷ *Ibíd.*

¹³⁸ *Ibíd.*, p. 294

¹³⁹ *Ibíd.*

¹⁴⁰ *Ibíd.*

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 296.

y de circulación.¹⁴² Las normas jurídicas, creadas por el Estado, entonces, reflejarían tales relaciones, dándoles estabilidad, uniformidad y continuidad.¹⁴³

Así, los derechos civiles y políticos reconocidos en el seno de la Ilustración, según la vertiente marxista, vinieron a atender la necesidad de pautar las relaciones sociales existentes en el seno del capitalismo que se firmaba. Conforme señala José Damião de Lima Trindade, “Marx... descubrió su carácter de clase, su reducción al hombre burgués, su adecuación a la conservación de los intereses de esa nueva clase dominante...”.¹⁴⁴ Así, conforme Trindade, tenemos entre los más destacados derechos civiles (derechos que califican a los individuos en sus relaciones con otros individuos) “la libertad individual (supuesto del contrato); la igualdad (a la equivalencia jurídica entre los contratantes de esos cambios); la propiedad (forma jurídica correspondiente a la apropiación privada de los medios de producción, de la plusvalía y de las mercancías en general); y la seguridad (garantía estatal del cumplimiento de los contratos y previsibilidad de los efectos de las normas estatales)”.¹⁴⁵ El autor también demuestra esa adecuación a los intereses de la burguesía en cuanto a los derechos políticos, tomando el sufragio y la elegibilidad como habilitadores de los individuos burgueses a la participación en la dirección del Estado (el voto era censitario), “una vez que esa instancia había dejado de ser privilegio de la nobleza para transformarse en el comité público de armonización de los ‘negocios comunes’ de la nueva clase dominante”.¹⁴⁶

Aunque el marxismo no reconozca esos derechos (el Derecho como un todo) como suficientes y propios para abrir paso a la emancipación humana integral y universal¹⁴⁷ (lo que identifica con el comunismo), es la perspectiva marxista que está por detrás de la conquista del sufragio universal, de los derechos económicos, sociales y culturales, asimismo, de la ampliación de los derechos civiles, desde mediados del siglo XX, y de los derechos de solidaridad.¹⁴⁸

¹⁴² *Ibíd.*

¹⁴³ *Ibíd.*

¹⁴⁴ *Ibíd.*, p. 297.

¹⁴⁵ *Ibíd.*, pp. 296 y 297.

¹⁴⁶ *Ibíd.*

¹⁴⁷ *Ibíd.*, p. 297.

¹⁴⁸ *Ibíd.*, pp. 298 y 299.

Al igual que en la visión marxista, existe la esperanza de que, dada la relativa autonomía de la superestructura social que el derecho integra, el derecho pueda, eventualmente, desconectarse de aquellas relaciones, aunque no al punto de oponerse a ellas o de volverlas inviables.¹⁴⁹ El reconocimiento de los derechos influenciados por la perspectiva marxista mencionados con anterioridad, según José Damião de Lima Trindade, significaron una fractura en las “paredes de la concepción oligárquica del siglo XIX de los derechos humanos, que, como vimos, solo los admitía en cuanto derechos civiles y políticos (y esos últimos, restringidos a la burguesía)”.¹⁵⁰ Al parecer, son los más recientes movimientos de la cascada de derechos a que se refiere Lynn Hunt o, como señala Trindade, de la evolución de las conquistas sociales, que “postula avances civilizatorios de las clases obreras y de otros sectores oprimidos”.¹⁵¹

No obstante, a partir de la historia de los derechos humanos y de su crítica, no se hace difícil entender el motivo por el cual su armonización se ha mostrado tan problemática en la práctica. Aunque se considere la idea de interdependencia, indivisibilidad e interrelacionalidad, derivada de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el intento es de hacer coexistir derechos que están fundados en argumentos contradictorios, opuestos.

A pesar de que el marxismo niega las posibilidades emancipadoras de los derechos humanos bajo el pensamiento iluminista, los procesos iniciados a la época, sumados al propio pensamiento de origen marxista y a otros intentos por liberación ocurridos en la modernidad, indican varias posibilidades del discurso humanista. Ese gran aporte histórico no es negado por los autores decoloniales, muy críticos de la modernidad, pero todavía más críticos de la visión postmoderna, que expresa descreencia en tales ideales.¹⁵²

¹⁴⁹ *Ibíd.*, p. 296. El autor añade, además, en la página 315 de la obra, que, aun así, los derechos económicos y sociales solo pueden profundizarse hasta el punto en que el derecho de propiedad permita: “a partir de aquí, está prohibido irse más allá!”.

¹⁵⁰ *Ibíd.*, p. 299.

¹⁵¹ *Ibíd.*, p. 301.

¹⁵² Quijano ha señalado: “...pero esos profetas de la ‘postmodernidad’ o de la más franca antimodernidad, en ambos lados del Atlántico, quieren... persuadirnos de que las promesas liberadoras de la modernidad no solamente ahora son, sino que siempre fueron imposibles, que nadie puede creer aún en ellas después de nazismo y del estalinismo, y que lo único real es el poder, su tecnología, su discurso. [...] Y esa modernidad no tiene que ser defendida, ciertamente,

Según los autores decoloniales y críticos, la mayor de las contradicciones de la modernidad viene, justamente, del desplazamiento de la racionalidad liberadora – que tuvo como hito la Ilustración –, en dirección a una racionalidad instrumental. Conforme Quijano, ello ocurrió cuando la vertiente anglo-escocesa del Iluminismo superó al conjunto de la razón burguesa a escala mundial, especialmente, cuando la hegemonía imperial británica cedió frente a la hegemonía norteamericana establecida después de la segunda guerra.¹⁵³

El proyecto de la Modernidad, según Leopoldo e Silva, tenía dos partes: la autonomía de la razón y la conquista de la felicidad. En sus orígenes, “esa relación está supuesta en la propia génesis del proyecto de emancipación racional, pues el conocimiento solo puede llevar a la realización de la libertad”.¹⁵⁴ Además, tomar la razón como parámetro acarrearía también la asunción de las finalidades humanas y del hombre como valor primero, a partir de su condición racional. Existiría la unidad de la razón, de una razón instrumental, relativa a conocer y dominar la realidad, puesto que es la técnica dominante que establece condiciones para mejorar la vida; y de una razón práctica, encargada de establecer “las finalidades a que tales medios deberían servir para la consecución de los fines”.¹⁵⁵

No obstante ello, con sus desdoblamientos posteriores, el método tradicional (modelo cartesiano filtrado por el formalismo kantiano y por el positivismo) no se ha mostrado adecuado cuando ha sido aplicado a las relaciones humanas y a los estudios de esas relaciones. Si ha sido empleado igualmente en esos casos, se debe al triunfo histórico de un paradigma de racionalidad que

ni objeto de saudade ninguna, mucho menos aun en América Latina. [...] El problema, no obstante, es que los profetas de la ‘postmodernidad’ y de la antimodernidad no solamente nos invitan a celebrar los funerales de las promesas liberadoras de la razón histórica y de su específica modernidad, sino principalmente a no volver a plantearnos las cuestiones implicadas en esa modernidad, a no volver a la lucha por la liberación de la sociedad contra el poder, y aceptar en adelante únicamente la lógica de la tecnología y del discurso del poder. [...] De un lado, del repliegue de los postmodernistas y de los antimodernistas en esa suerte de ‘neoconservadorismo’ que canta las seducciones del poder vigente”. En QUIJANO (2005), *op.cit.*, pp. 19 y 66. Aún sobre el tema, dice Quijano: “no tenemos, por eso, necesidad de confundir el rechazo al eurocentrismo en la cultura y a la lógica instrumental del capital y del imperialismo euronorteamericano o de otros con algún oscurantista reclamo de rechazar o de abandonar las primigenias promesas liberadoras de la modernidad...”. *Ibíd.*, p. 33.

¹⁵³ *Ibíd.*, pp. 17 y 18.

¹⁵⁴ En traducción libre desde: LEOPOLDO e SILVA, *op.cit.*, pp. 12-14.

¹⁵⁵ *Ibíd.*

establece su objeto como si fuera homogéneo, aunque bajo un completo alejamiento de la realidad a ser conocida, lo que lleva al olvido del sujeto y lo transforma en objeto manipulable.¹⁵⁶ Esclarece Leopoldo e Silva que “la racionalidad técnica no es simplemente aquella que se sirve de la técnica, sino aquella que se identifica con la técnica, eso es, identifica el medio con el fin”.¹⁵⁷ Explica el autor que ese no es el único modelo racional, pero fue elegido como si fuera el único posible por ser aquel en que la razón se muestra productiva, lo que aquí significa decir manipuladora.¹⁵⁸ Hay una identificación entre conocer y dominar, entre conocer y controlar.

Immanuel Wallerstein trae una reflexión acerca de las consecuencias de ello para las estructuras del saber, basadas en la división epistemológica entre lo que denomina “las llamadas dos culturas”,¹⁵⁹ y para la propia organización universitaria ahora compartimentada. Lo anterior, según el autor, está relacionado a la legitimación política, económica y social de lo que denomina economía-mundo capitalista. Señala que se hizo una división entre los filósofos humanistas seculares y los científicos, a partir de los siglos XIX y XX, cuando estos últimos presentaron tipos de saber útiles al perfeccionamiento de la tecnología, lo que fue muy apreciado por los poderosos,¹⁶⁰ y pasaron a tener, en la visión de la sociedad, el control exclusivo sobre la verdad.¹⁶¹ De hecho, en esa época, Bernstein visualiza fuertes vínculos entre educación y producción, diciendo que es cuando “la educación se vuelve más dependiente de las necesidades del campo económico y más dirigida por los principios derivados de ese campo”.¹⁶² Tales vínculos son reforzados por las presiones por desarrollo y por la ideología de la movilidad que ve a la educación ofreciendo oportunidades iguales, proposición con efectos más ideológicos que

¹⁵⁶ *Ibíd.*, p. 18 (todas las citas del párrafo).

¹⁵⁷ *Ibíd.*, pp. 21 y 22.

¹⁵⁸ *Ibíd.*

¹⁵⁹ WALLERSTEIN, Immanuel. 2007. O Universalismo Europeu. A retórica do poder. MEDINA, Beatriz (trad.). São Paulo, Boitempo, p. 88.

¹⁶⁰ *Ibíd.*, p. 97.

¹⁶¹ *Ibíd.*, p. 98.

¹⁶² BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 215. En la misma página, el autor señala que “en las últimas décadas del siglo, con la desocupación creciente, la nueva revolución en las comunicaciones y con una competencia internacional creciente, el vínculo entre educación y producción es visto como esencial y el fracaso de la economía en desarrollarse es atribuido al fracaso de la educación en ofrecer destrezas relevantes”.

reales.¹⁶³ Señala que el conocimiento pasa a ser visto como posibilidad de generación de lucro, divorciado de la interioridad y literalmente deshumanizado, lo que representa un cambio en su concepción histórica.¹⁶⁴

La separación entre científicos y humanistas ocurrió bajo el argumento de los científicos de que solo a través de la investigación empírica, basada en hipótesis susceptibles de comprobación sería posible llegar a la verdad universal.¹⁶⁵ Las humanidades valoraban el “rol de la percepción analítica, de la sensibilidad hermenéutica y del *Verstehen* empático como camino para la verdad”,¹⁶⁶ más profunda y también universal. Defendían los valores del bien y de lo bello, mientras los científicos señalaban que la ciencia no tendría valores.¹⁶⁷ La división en las terminologías, métodos y técnicas se estableció de tal manera que llevó Bernstein a hacer, en el discurso vertical de la academia, una distinción entre las estructuras jerárquicas del conocimiento y las estructuras horizontales del conocimiento.¹⁶⁸

Lo anterior acarrió la división de las facultades en la Universidad, lo que se profundizó cuando se establecieron las asignaturas en el interior de ellas. Las ciencias sociales, en medio a esa separación, se posicionaron de manera ambigua, algunas intentando formar parte del campo científico, otras del humanístico, sin que se creara una tercera postura epistemológica. Así, en su mayor parte, economía, ciencia política y sociología se fueron al campo científico, mientras historia, antropología y los estudios orientales permanecieron en el campo humanístico,¹⁶⁹ hasta que tales límites se atenuaron recientemente, después de los estudios de la

¹⁶³ *Ibíd.*, p. 215.

¹⁶⁴ *Ibíd.*, p. 218.

¹⁶⁵ *Ibíd.*, p. 98.

¹⁶⁶ *Ibíd.*

¹⁶⁷ *Ibíd.*

¹⁶⁸ Sobre el tema, MORAIS y NEVES explican que “las estructuras jerárquicas de conocimiento (como es el caso de las ciencias naturales) corresponden a formas de conocimiento que se caracterizan por presentar proposiciones y teorías que operan a niveles cada vez más abstractos... El desarrollo de un lenguaje conceptual en Biología, como en los otros conocimientos de estructura jerárquica, puede implicar la refutación de posiciones anteriores o a una incorporación de posiciones anteriores en proposiciones más generales, pero siempre correspondiendo a un desarrollo que ocurre según una estructura jerarquizada”. Ello no ocurre con los conocimientos de estructura horizontal, en la Sociología, por ejemplo, “el funcionalismo, el postestructuralismo, el postmodernismo, etc., corresponden a lenguajes diferentes dentro de esta área del conocimiento, que no son transmutables, puesto que cada uno parte de supuestos diferentes y muchas veces opuestos”. En traducción libre desde MORAIS y NEVES, *op.cit.*, pp. 23-27.

¹⁶⁹ WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 101.

complejidad en las ciencias naturales y de los estudios culturales en las humanidades.¹⁷⁰

Para comprender ese proceso iniciado por el Iluminismo, el aporte de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt es esencial. Adorno y Horkheimer señalaron la relación dialéctica entre progreso y regreso, “la necesidad de introducir la consideración de la contradicción en la historia de la razón y en el proceso emancipador”.¹⁷¹ En ese sentido, agregaron la noción de que es necesaria la investigación de los procesos de autodestrucción del esclarecimiento.¹⁷²

La paradoja, que representa el retroceso en el proceso histórico, no puede ser entendida en su totalidad en el seno de las teorías de la Ilustración, toda vez que se ha constituido en el ámbito del movimiento de la razón emancipadora.¹⁷³ Es ahí, precisamente, que juegan un papel fundamental las herramientas propuestas por la teoría crítica, principalmente, la historicización del conocimiento. Considerar la historia en los estudios científicos lleva a la constatación de que el científico no es neutral y, en ese sentido, la teoría crítica ve la supuesta neutralidad científica de la teoría tradicional como una neutralización ideológica de la discusión sobre la presencia del interés en el conocimiento y en la investigación.¹⁷⁴ Más que parcial, el científico crítico debe estar comprometido, toda vez que, conforme Leopoldo e Silva, la comprensión de la barbarie solo adquiere sentido si ayuda a evitar su repetición, un pensar crítico en la praxis que se configura como resistencia a “algo peor”.¹⁷⁵ El rol de la teoría crítica (con su historicidad dialéctica) en el análisis de la razón

¹⁷⁰ Sobre el tema, Wallerstein señala que ambos movimientos, surgidos en el final del siglo XX, desafiaban la posición históricamente dominante y, partiendo de puntos distintos, “concluyeron que la distinción epistemológica entre las dos culturas no tiene sentido en términos intelectuales o es perjudicial a la búsqueda del conocimiento útil”. Los estudios de la complejidad cuestionaron la noción que se tenía sobre el tiempo, rechazando el determinismo lineal, e insistieron que la ciencia es parte de la cultura. En cuanto a los estudios culturales, demostró que no es posible entender la producción cultural sin insertarla en su contexto social en evolución, en la identidad de los productores y de los que participan de la producción u de la psicología social... de todos los involucrados, siempre tomando en consideración el hecho de la producción cultural hacer parte de las estructuras de poder. A partir de ahí, las asignaturas pasaron a combinar denominaciones y metodologías de distintas áreas del conocimiento. *Ibíd.*, pp. 103-107).

¹⁷¹ LEOPOLDO E SILVA, *op.cit.*, p. 19.

¹⁷² En el tramo, Leopoldo e Silva transcribe las palabras de Adorno y Horkheimer. *Ibíd.*, pp. 19 y 20.

¹⁷³ *Ibíd.*, p. 23.

¹⁷⁴ *Ibíd.*, p. 27.

¹⁷⁵ *Ibíd.*, p. 30.

iluminista y de los procesos de emancipación/dominación es, según Leopoldo e Silva, la constatación de que la propia razón tiene un carácter histórico y no lineal, lo que nos impone la observación simultánea de la racionalidad y de la mitificación, del progreso y del regreso, de la civilización y de la barbarie. La barbarie y la mitificación pueden preexistir, coexistir y/o suceder a lo civilizado y racional.¹⁷⁶

La consecuencia de lo anterior en la práctica y el discurso de derechos humanos es que, en la medida en que el progreso de la razón instrumental coincide con la cosificación del humano, el científico se pone en la posición de sujeto único, lo que en teoría es problemático y en la práctica es insostenible.¹⁷⁷ Ello puede llevar a los individuos a la objetividad en la comprensión de sí mismos, lo que se refleja en las acciones y reacciones que son objetivamente esperadas de ellos.¹⁷⁸

Sin embargo, otro problema parece vislumbrarse. Más que la proyección de un ego convencional, el hecho de existir la posibilidad de que quien investiga – o quien pone en práctica los resultados de la ciencia así considerada – resulte como el único sujeto, quizás conduzca también a la instrumentalización/objetivación del otro y del ambiente en que esté involucrado. Eso parece verosímil cuando se observa que las técnicas concebidas para servir a las necesidades de toda la humanidad acaban aplicadas para servir solamente a unos pocos que detentan el poder de utilizarlas, lo que, en último término, tampoco les sirve, pues demuestra la incapacidad de pensar a largo plazo, de pensar en nivel macro, puesto que es difícil sostener que – aplicada esa lógica a las últimas consecuencias – no les importa lo que va a pasar después de su período de vida.

Así, el concepto de progreso/regreso y su relación con las luchas de poder, que no dudan en cosificar a las mujeres y hombres, es clave para entender que la historia de los derechos humanos es también la historia de su incumplimiento. Y es precisamente ese el tema del próximo punto a tratar en el presente trabajo: la “descaracterización” del discurso de derechos humanos y su utilización con finalidades distintas, muy lejanas de los objetivos de liberación y emancipación humana.

¹⁷⁶ *Ibíd.*, pp. 23 y 24.

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 26.

¹⁷⁸ *Ibíd.*, p. 29.

El progreso, entonces, sería aquí entendido como el empleo de los derechos humanos hacia la liberación y emancipación del ser humano. La propia visión cartesiana e iluminista (con raíces aún más remotas), ya inscrita en la Declaración de Derechos de Virginia, podría servir de criterio al progreso, un criterio todavía más amplio, de un ambiente en que todos puedan buscar su felicidad, aunque limitados por los derechos de libertad y emancipación de los demás,¹⁷⁹ o sea, por una felicidad no alienada de la realidad. ¿Y el regreso? ¿Qué sería?

1.1.2. El discurso de los derechos humanos al servicio de la razón instrumental

A partir de la óptica de la no linealidad histórica y de las distintas racionalidades posibles, uno puede percibir que el discurso de derechos humanos es una gran herramienta, utilizada, solo a veces, para el fin a que se destina. El encadenamiento sucesivo de acciones, reacciones y contra-reacciones en el flujo histórico muestra que también la respuesta a lo que Lynn Hunt denomina “gemelos malignos” puede tomar la forma de soplos de esperanza. Épocas verdaderamente malas para la humanidad, como el nazismo, los fascismos y la segunda gran guerra,

¹⁷⁹ El respeto de los derechos humanos no necesitaría de un consenso en torno de una fundamentación moral y ética muy profundizada, aunque sea clara la importancia de seguirse buscando eso, pero, como parece que toda la fundamentación de los derechos humanos, una vez puesta a prueba, se muestra incompleta, podríamos llegar a la conclusión de que, para que se respeten dichos derechos, el imprescindible es un constante ejercicio de la coherencia. Los derechos humanos no se justifican solo por la razón humana, por los diversos entendimientos filosóficos, ellos también deberían estar lastrados en valores bastante más básicos de la vida, más instintivos, presentes en todos los seres, como es el sentido de la propia preservación. Cuando tomamos el humano (a nosotros mismos) como parámetro, sin juzgamientos moralistas y con el relativismo de quien sabe que la historia de cada uno lo conduce a diferentes posibilidades, el ejercicio de coherencia que, desde ahí, se puede accionar no suele fallar. Todos los “dos pesos y dos medidas”, todos los tratamientos desiguales empleados a los demás, en un momento u otro, de una manera o de otra, se pueden volver contra sí mismo. Ese es el aprendizaje inscripto en el sermón (o poema, ya que hay muchas versiones sobre la historia del dicho) del pastor protestante Martin Niemöller, que empezó apoyando al nazismo, después fue una de sus víctimas, y acabó convertido en un gran pacifista: "Primero vinieron a buscar a los comunistas y no dije nada porque yo no era comunista. Luego vinieron por los judíos y no dije nada porque yo no era judío. Luego vinieron por los sindicalistas y no dije nada porque yo no era sindicalista. Luego vinieron por los católicos y no dije nada porque yo era protestante. Luego vinieron por mí pero, para entonces, ya no quedaba nadie que dijera nada". En FRANZOIA, Alberto J. s/f. Sobre la increíble historia de un poema que Bertolt Brecht nunca escribió. [recurso virtual]. Disponible en línea: <<http://www.redaccionpopular.com/articulo/sobre-la-increible-historia-de-un-poema-que-bertolt-brecht-nunca-escribio>> [Consultado: 23 de mayo de 2016].

con proporciones destructivas nunca antes vistas, acarrearón búsquedas por entendimiento que redundaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, la cual siempre ha representado una promesa y una esperanza; y en la expansión del Estado de Bienestar Social, con sus contornos conciliatorios, dos ejemplos que pueden ser considerados contra-reacciones positivas de aquel momento (aunque, actualmente, cuestionados por nuevas – o no tan nuevas – olas de entendimiento).

No obstante, como ya se ha dicho, es inolvidable que el mismo discurso – así como la propia Historia –, secuestrado y distorsionado por la razón instrumental, ha servido para enmascarar los reales intereses involucrados en imperialismos, dominaciones e invasiones de países. Immanuel Wallerstein, en “El Universalismo Europeo”, demuestra que, antes del uso del discurso de derechos humanos con tal finalidad, otra suerte de fundamentación fue utilizada. Luiz Alberto Moniz Bandeira destaca, en la presentación de dicha obra, el contenido moral que las razones para la injerencia de unas naciones sobre otras han asumido a lo largo de los siglos: la ley natural y el cristianismo en el siglo XVI, la misión civilizadora en el siglo XIX y los derechos humanos y la democracia en fines del siglo XX e inicio del XXI. Esa última justificativa ocurrió, por ejemplo, en los Balcanes (1999), en Irak (2003) y en Libia (2011).¹⁸⁰

Primero, Wallerstein menciona el derecho a la intervención, lo que denomina “el modo Sepúlveda de justificación”, en alusión al debate entre Juan Ginés de Sepúlveda y el sacerdote español Bartolomé de Las Casas, que, llegado en América en 1502 y ordenado en 1514, renunció a su participación en el sistema de encomienda y volvió a Europa para condenar las injusticias.¹⁸¹ Tal discusión, sobre el derecho de intervenir y las cuestiones humanas de la época colonial, ocurrió en el siglo XVI y trató no solo de cuestiones religiosas, sino también de contenidos que se entenderían como derechos humanos, argumentos contra la esclavitud, el sacrificio humano y a favor de la libertad religiosa y de la igualdad. Véase que antes del cientificismo, del discurso de los derechos humanos y de otras

¹⁸⁰ BANDEIRA, Eduardo M. en WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 19.

¹⁸¹ WALLERSTEIN, *op.cit.* pp. 30 y 31.

ideas utilizadas para justificar el uso del poder, fue la religión, la que se utilizó instrumentalmente. Como dice Wallerstein, “por más que los argumentos hayan servido como fuerte incentivo moral a los conquistadores, está claro que fueron altamente respaldados por los beneficios materiales que obtuvieron con la conquista”.¹⁸²

Después ha venido el Orientalismo, que justificaba la intervención en la idea de misión civilizadora. Hoy día, según el autor, esta autojustificación supuestamente racional sigue presente en la idea de choque de civilizaciones. El Orientalismo se ha encargado de calificar civilizaciones no cristianas potencialmente poderosas como culturalmente incapaces de llegar a la modernidad.¹⁸³

Cuando los argumentos orientalistas declinaron, sus herederos teóricos intentaron reemplazarlos por el universalismo científico, el más reciente de los “universalismos europeos”, el cual, luego de los estudios culturales y los estudios de la complejidad, no se sostiene más como una teoría incuestionable, aunque todavía siga produciendo efectos. Efectos como las supuestas virtudes teóricas y “objetivas” de la meritocracia, inmune a la crítica moral.¹⁸⁴

El universalismo científico (a través de las dos culturas, de su supuesta neutralidad, de la objetivación del sujeto y de su ambiente, de la técnica vista como fin, de la identificación entre conocer, dominar y controlar), en el campo económico, sostiene “la verdad científica del mercado”,¹⁸⁵ de las leyes neoliberales, una de las tres especies de reclamos del universalismo destacados por Wallerstein. En el área del derecho, el científicismo, entre otras cuestiones ya vistas, apunta hacia la necesidad de imposición, incluso mediante el uso de la fuerza, de los derechos humanos (y de la democracia), en función de su presunto universalismo.¹⁸⁶

En este sentido, Wallerstein destaca la necesidad de una estructura cultural-intelectual para poner (y mantener) en marcha la “economía-mundo capitalista”¹⁸⁷ y

¹⁸² *Ibíd.*

¹⁸³ *Ibíd.*, pp. 113 y 114.

¹⁸⁴ *Ibíd.*, pp. 116-118.

¹⁸⁵ *Ibíd.*

¹⁸⁶ La tercera especie de reclamo del universalismo acompaña al antes citado choque de civilizaciones y su supuesto de que la civilización “occidental” es superior a las otras por estar basada en esos valores y verdades universales. *Ibíd.*, p. 26.

¹⁸⁷ Expresión elaborada por Wallerstein y explicada con anterioridad en la presente tesis.

su principio fundamental de acumulación incesante de capital.¹⁸⁸ Señala el autor que esa estructura consta de tres elementos principales: una combinación paradójica de normas universalistas y prácticas racistas-sexistas; una geocultura del liberalismo centrista; y estructuras del saber basadas en una división epistemológica entre las dos culturas,¹⁸⁹ lo que generó una expansión extraordinaria de la riqueza, pero al mismo tiempo una fuerte polarización política, social y cultural.¹⁹⁰

Habiendo ya analizado la cuestión de las estructuras del saber, de los sistemas universitarios segmentados y de las dos culturas en el punto anterior, procede a continuación revisar la idea de universalismo en el área de los derechos humanos, donde el debate entre universalistas y relativistas es uno de los puntos más delicados en la teoría.

Al respecto, Flávia Piovesan define la visión universalista como aquella donde los derechos humanos derivan de la dignidad humana, como valor intrínseco a la condición humana y base a un mínimo ético irreductible.¹⁹¹ Por su parte, la postura relativista relaciona los derechos con el sistema político, económico, cultural, social y moral vigente en una sociedad y critica la actuación universalista por invocar la visión hegemónica de la cultura occidental, en una especie de canibalismo cultural.¹⁹²

Boaventura de Sousa Santos traduce dicha tensión como el choque entre dos valores importantes que necesitan armonizarse, ya que ambos resultan excluyentes. El universal sería lo que es válido independientemente de los contextos, tiempos y lugares, mientras el fundacional sería lo que tiene una importancia trascendente por ser único, con una identidad específica que tiene memoria, historia y raíces.¹⁹³ Dichos valores están, según el autor, enraizados en la

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p. 88.

¹⁸⁹ *Ibíd.*

¹⁹⁰ *Ibíd.*

¹⁹¹ PIOVESAN, Flávia. 2015. Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. 6.ed. rev., ampl., e atual. São Paulo, Saraiva, p. 53.

¹⁹² *Ibíd.*

¹⁹³ SANTOS, *op.cit.*, p. 57.

tensión entre el principio de la igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia, como en la tensión entre desarrollo y autodeterminación.¹⁹⁴

La crítica postcolonial y decolonial es la que desnuda dichas tensiones y los intereses que fundamentan la imposición de los cánones del occidente como si fueran universales, imposición posibilitada por su hegemonía económica, política, militar y cultural en los últimos cinco siglos.¹⁹⁵

Así las cosas, lo que Santos denomina como “localismo globalizado”, Wallerstein lo define como “universalismo europeo”, superando la contradicción que aquel autor ve en el uso de tal expresión por Adorno y Horkheimer,¹⁹⁶ toda vez que lo utiliza aclarando que, en realidad, representa uno más de los particularismos.¹⁹⁷

Por su parte, Flávia Piovesan explica una de las ideas fundamentales del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la necesidad de relativización de la soberanía del Estado, para posibilitar la intervención cuando no haya respeto de los derechos humanos o de la democracia.¹⁹⁸ Dichas teorías, si bien tratan de cómo proteger a los individuos en el plan internacional, muchas veces son utilizadas por la óptica de los universalismos destacados por Wallerstein y aplicadas según la razón instrumental.¹⁹⁹ De esta manera, si bien es cierto que se debe desconfiar del Estado, no ha de olvidarse que él no es el único en condiciones de amenazar o violar a los derechos humanos. Así, el mercado y el orden capitalista internacional o, aún peor, el (los) Estado(s) secuestrado(s) por el mercado también pueden hacerlo, incluso en proporción global.²⁰⁰

¹⁹⁴ *Ibíd.*, p. 58.

¹⁹⁵ *Ibíd.* Es lo que Santos nombra de “localismo globalizado” en el mismo punto del texto.

¹⁹⁶ Dice Santos: “si el universalismo es europeo no es universal y se es universal no puede surgir en Europa o en cualquier otra región del mundo”. *Ibíd.*, p. 59.

¹⁹⁷ WALLERSTEIN, *op.cit.*, pp. 60, 61, 73 y 74.

¹⁹⁸ PIOVESAN, *op.cit.*, p. 48.

¹⁹⁹ En el punto, Wallerstein trae el ejemplo de lo que pasó después de la segunda mitad del siglo XX, en que, superado el colonialismo, se mantuvo la interferencia en antiguas colonias, basada en los derechos humanos. WALLERSTEIN, *op.cit.*, pp. 45 y 47.

²⁰⁰ En cuanto a este punto, Mello cita Foucault, a partir de Mendes, Cava y Cocco y de Arrighi: “Para Foucault, la reacción neoliberal hizo con que se pasara de un Mercado local, bajo la vigilancia del Estado-nación a un Estado nacional bajo el control del mercado”. En traducción libre desde MELLO, Eduardo B. 2016. A essência de 45 – a reforma do CSNU. Le Monde Diplomatique Brasil, edição 106, p. 29.

Sobre el tema, Eduardo Brigidi de Mello reflexiona acerca de las consecuencias de la llamada “transformación cualitativa neoliberal” sobre el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas desde su origen en la postguerra. Dice el autor que “su composición esencial – cinco miembros permanentes (los ‘P5’) con derecho a veto – refleja el poder originado en la Segunda Guerra Mundial y cristalizado en 1945, en la creación de las Naciones Unidas”.²⁰¹ Sin embargo, a lo largo de las décadas, “la lógica del poder nacional-territorial, quintaesencia de la razón interestatal del Consejo, fue reemplazada por la lógica del poder económico neoliberal, que pasó a comandar las relaciones entre los Estados y las relaciones sociales en el interior de estos”.²⁰²

En cuanto al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas y de su facultad de someter situaciones al Tribunal Penal Internacional (TPI), resulta interesante señalar una de las grandes incoherencias en el campo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. De los cinco miembros con poderes de veto en el Consejo, China, Estados Unidos, Rusia, Reino Unido y Francia, solamente los dos últimos son Estados partes del TPI, y, en consecuencia, solo los ciudadanos de estos dos países están bajo su jurisdicción. Lo anterior es un claro ejemplo de lo que Wallerstein destaca al decir que “establecer restricciones legales a crímenes contra la humanidad tiene poca virtud si esas restricciones no pudieren ser aplicadas igualmente a los poderosos y a los vencidos”.²⁰³

Otro ejemplo es la procedencia de las situaciones que hasta el día de hoy han sido sometidas al Tribunal – “Investigaciones: Uganda, la República Democrática del Congo, la República Centroafricana, Darfur (Sudán), Kenya, Libia, Costa de Marfil y Mali; Exámenes Preliminares: La Fiscalía monitorea las situaciones de Afganistán, Colombia, Georgia, Guinea, Honduras, Iraq, Nigeria, la República Centroafricana, Ucrania, y la Unión de las Comoras (incidentes del ‘Mavi Marmara’)”²⁰⁴ – la que no debe inducir al error de considerar que los poderosos no

²⁰¹ MELLO, *op.cit.*, p. 28.

²⁰² *Ibid.*, p. 29.

²⁰³ WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 73.

²⁰⁴ Conforme página web de la Corte Penal Internacional, disponible en: <https://www.icc-cpi.int/iccdocs/PIDS/publications/TheCourtTodaySpa.pdf>.

cometen también crímenes de competencia de la Corte,²⁰⁵ existiendo casos que incluso se han reconocido públicamente.²⁰⁶

Sin embargo, el mundo del Derecho ha festejado la creación de la Corte como un avance. Así, Piovesan señala que el TPI permite limitar la selectividad política que existía hasta entonces, mediante una justicia preestablecida, permanente e independiente, destinada a todos los Estados-parte, lo que consagraría el principio de la universalidad.²⁰⁷ Ahora bien, a pesar de que el surgimiento del Tribunal Penal Internacional representó un avance, no es posible ignorar la creciente percepción de desequilibrio en su funcionamiento, análisis que también ha de considerarse en la enseñanza crítica de los derechos humanos.

En el flujo de las principales imposiciones universalistas destacadas por Wallerstein y otros críticos – como el eurocentrismo y el neoliberalismo, amparados

²⁰⁵ “Artículo 5 Crímenes de la competencia de la Corte 1. La competencia de la Corte se limitará a los crímenes más graves de trascendencia para la comunidad internacional en su conjunto. La Corte tendrá competencia, de conformidad con el presente Estatuto, respecto de los siguientes crímenes: a) El crimen de genocidio; b) Los crímenes de lesa humanidad; c) Los crímenes de guerra; d) El crimen de agresión. [...]” CORTE PENAL INTERNACIONAL. 1998. Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Aprobado el 17 de julio de 1998 por la Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el establecimiento de una corte penal internacional. Disponible en línea: <<http://www.derechos.net/doc/tpi.html>> [Consultado: junio de 2016].

²⁰⁶ La acción de Reino Unido en la invasión de Irak (y de su primer ministro a la época, Tony Blair) fue reprochada en el informe resultado de investigación ocurrida a lo largo de los últimos 7 años, determinada por el gobierno británico y liderada por Sir. John Chilcot. Véase, al respecto: “los puntos clave del informe son los siguientes: - Tony Blair era consciente de que la invasión de Irak aumentaría la amenaza para el Reino Unido por parte de Al Qaeda, - La invasión de Irak por parte del Reino Unido fue un error y sus consecuencias se siguen notando, - Las acciones del Gobierno de Blair en Irak se basaron en datos de inteligencia erróneos, - Las sentencias sobre la gravedad de la amenaza que representaban las armas de destrucción masiva de Irak se presentaron con una certeza injustificada, - A pesar de las advertencias explícitas, las consecuencias de la invasión se subestimaron. La planificación y la preparación para un Irak después de Saddam Hussein fueron totalmente inadecuadas. [...] ‘En 2003, por primera vez desde la Segunda Guerra Mundial, el Reino Unido participó en la invasión y la ocupación a gran escala de un Estado soberano. Fue una decisión de la más extrema gravedad. No hay duda de que Saddam Hussein era un dictador brutal que atacó a la población de Irak, reprimió y mató a muchos de sus propios ciudadanos y violó las obligaciones impuestas por el Consejo de Seguridad de la ONU. Pero lo que la investigación se pregunta es si fue justo y necesario invadir Irak en marzo de 2003 y si el Reino Unido podría y debería haber estado mejor preparado para las consecuencias’, ha declarado también Chilcot”. En “El Informe Chilcot sobre Irak: ‘La acción militar no era la última opción’”. [recurso virtual] 06 de julio de 2016. Disponible en línea: <https://actualidad.rt.com/actualidad/212361-reino-unido-publicar-informe-chilcot-irak> [Consulta: 29 de diciembre de 2016]. Otros ejemplos de actuaciones erróneas en referida guerra y en otras pueden ser sacados de películas como “Poder que mata” (Estados Unidos/2010, dirigida por Doug Liman), basada en memorias de una agente de la CIA y de su esposo, diplomático de Estados Unidos, y “Guerras Sucias” (Estados Unidos/2013, documental dirigido por Rick Rowley), basado en el libro de Jeremy Scahill.

²⁰⁷ En traducción libre, a partir de: PIOVESAN, *op.cit.*, p. 91.

por la razón instrumental del cientificismo –, se observa que el mundo, hoy en día, no está mejor de lo que estaba anteriormente. Así las cosas, más que probar que la humanidad no se encuentra en un camino continuo hacia el progreso, ello demuestra que el modelo hegemónico adoptado conduce a configuraciones cada vez más similares a las clásicas ficciones distópicas.

Innumerables son los ejemplos de la cosificación humana en ese escenario de búsqueda por legitimación y mantención del sistema económico, el cual genera concentración y exclusión. Sus alcances se visualizan existiendo conflictos (agravados por intervenciones basadas en universalismos) y condiciones sociales y ambientales catastróficas, las que causaron el calentamiento global y millones de migrantes económicos, refugiados de guerra, en escala internacional o en números de desplazados internos; la desigualdad social; el trabajo precarizado; el ser humano visto como mero consumidor; los impactos del consumo en el medio ambiente; los retrocesos en las libertades y garantías individuales como respuesta al terrorismo (que, incluso, ha sido combatido de manera errática, perjudicando tanto a las poblaciones de países que supuestamente albergan terroristas, como a las poblaciones de los países que los persiguen); todo muchas veces apoyado por la fe ciega en el cientificismo y por medidas no comprometidas con la pluralidad de información. Frente a ello, no estaría de más añadir que, al final del día, las prácticas absurdas del terrorismo y de la violencia urbana también reflejan esa mirada de menosprecio e instrumentalización hacia la humanidad.

En 2013, fueron computados 232 millones de migrantes internacionales,²⁰⁸ y en 2015, según datos del Banco Mundial, hubo, aproximadamente, 250 millones de migrantes.²⁰⁹ El creciente número de migraciones tiene relación no solo con la búsqueda de mejores condiciones de vida, sino también con la pretensión de escapar de los conflictos bélicos en los cuales la intervención occidental no siempre

²⁰⁸ ADAMS, Paul. 2015. 7 Gráficos para conocer los puntos calientes de la migración en el mundo. BBC. 31 de mayo de 2015. Disponible en línea: <http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/05/150529_finde_migracion_graficos_vj_aw> [Consultado: 25 de mayo de 2016].

²⁰⁹ Recurso en línea de 1º de mayo de 2016. “2016, el año de los migrantes”. Disponible en línea: <http://www.dinero.com/economia/articulo/la-migracion-desarrollo-economico-2016/217641> [Consulta: 25 de mayo de 2016].

ha sido implementada de la mejor forma, como se ve en las dramáticas escenas del Mediterráneo luego de la caída de Muamar Gadafi en Libia y del conflicto en Siria. En 2014, fueron más de ciento setenta mil los llegados a Italia desde Libia (el mayor flujo de la historia de la Unión Europea). En el caso de Siria, cerca de la mitad de la población tuvo que dejar sus hogares, más de cuatro millones hacia otros países y un número todavía mayor hacia otras regiones del país, en condición de desplazados internos. Ello explica, en parte, el gran número de víctimas de desplazamiento forzado observado en el mundo, el más alto desde la segunda grande guerra. Ahí también se incluyen los desastres naturales, responsables por desplazar más de veintisiete millones de personas a cada año.²¹⁰

La desigualdad en el mundo también crece increíblemente, llegando el uno por ciento más ricos a poseer más que los demás que conforman el noventa y nueve por ciento. Sobre este punto, Katia Maia destaca que la concentración de la riqueza proporciona un gran potencial de influencia – o control – de las élites en la vida del resto del mundo.²¹¹ Tales datos de desigualdad – según los cuales 62 personas detentan el equivalente a lo que poseen 3,6 mil millones de personas –, por sí mismos, son suficientes para deponer la justificación de la riqueza tan solo en el mérito personal: nadie puede tener tanto o tan poco “mérito”.²¹²

Lo anterior se refleja también en la precariedad del trabajo. Según Trindade, estamos hoy en la etapa de mundialización/globalización final del capitalismo, en que las unidades económicas nacionales operan en el plan internacional, “llevando las burguesías de todos los países, por fuerza de la competencia, a uniformizar internacionalmente las pérdidas impuestas a los trabajadores”.²¹³ Los que todavía detentan sus empleos han sido obligados a conformarse con la pérdida de derechos históricos y a someterse a un proceso de precariedad de la relación de trabajo, que incluye, por ejemplo, la “flexibilización” de los contratos, la tercerización, etc.²¹⁴ Al respecto, el autor señala que el movimiento del capital reabre su contradicción

²¹⁰ ADAMS, *op.cit.*

²¹¹ En traducción libre desde: MAIA, Katia. 2016. Vamos falar sobre Desigualdade? Le Monde Diplomatique Brasil, caderno especial, p. 2.

²¹² *Ibíd.*

²¹³ TRINDADE, *op.cit.*, p. 311.

²¹⁴ *Ibíd.*, p. 310.

histórica con los derechos económico-sociales de los obreros, una vez que el capitalismo no solamente no sostiene más la universalización de los derechos como también necesita reducirlos, lo que se tiende a agravar todavía más con la expansión del “trabajo abstracto virtual”.²¹⁵

Leopoldo e Silva, a su vez, al tratar de las consecuencias éticas, añade que el industrialismo productivista es indisociable de la racionalidad técnica que lo hizo posible. Ejemplifica lo anterior señalando que, al considerarse el consumo como finalidad y a la vez estímulo de reinicio constante de la producción tecnológica, se demuestra que la relación entre las necesidades y su satisfacción se ha vuelto un círculo operante bajo los límites de la razón instrumental.²¹⁶ Y eso pasa – uno podría añadir – a expensas del medio ambiente y de nuestra propia permanencia como especie.²¹⁷ A propósito de ello, Trindade reconoce en el movimiento ecológico, en el seno de los derechos humanos, una reivindicación que tiene como obstáculo objetivo el propio capitalismo.²¹⁸

Asimismo, es posible sentir las consecuencias de las políticas de antiterrorismo adoptadas después del once de septiembre de 2001, las cuales han dado pie a un abanico de restricciones de los derechos humanos de todos nosotros. De hecho, el terror se ha considerado, desde aquel entonces, como una justificación para suprimir el debido proceso legal, para regresar a la tortura, al espionaje estatal,

²¹⁵ *Ibíd.*, p 312.

²¹⁶ LEOPOLDO E SILVA, *op.cit.*, p. 22.

²¹⁷ Ilustrativo de esa instrumentalización hecha por el industrialismo productivista es el documental “Mercaderes de la Duda”, de Robert Kenner, en que se expone la guerra de información para desacreditar el calentamiento global (aunque, en el caso, yendo en contra de la ciencia).

²¹⁸ TRINDADE, *op.cit.*, p. 304.

para excluir la privacidad, la intimidad y la protección de los datos sensibles,²¹⁹ entre otras violaciones de garantías individuales.²²⁰

Para la implementación de tantas medidas impopulares, el sistema busca lograr convencer a la gente de que los males son necesarios, no existiendo otras alternativas. Como se ha visto en el tópico anterior, el cientificismo y la estructura del saber, incluso universitario, pasan a legitimar el modelo. Existe una manipulación de la credulidad de la gente a través del aprovechamiento de la confianza ilimitada en la “mediación del método racional”,²²¹ que es una poderosa herramienta para el dominio. Así, lo que se afirma científicamente es tomado como verdad absoluta; y lo que es defendido por aquellos que detentan ese saber se ve igualmente acreditado, sin sometimiento a la reflexión. Leopoldo e Silva, al

²¹⁹ Conforme he observado en trabajo hecho a lo largo de una de las asignaturas del Magíster en la Universidad de Chile: hace poco tiempo, había una especie de credulidad del usuario común (lego) de que actuaba en la red protegido por el anonimato, de que tenía sus pasos virtuales alejados de la mirada de otros. La falsedad de tal creencia fue ilustrada, por ejemplo, por documentos publicados por el sitio Weakleaks, entregados por Bradley Manning, y por el periódico The Guardian, alimentado por Edward Snowden. Nadie se olvida de que el Internet es una herramienta indispensable hoy en día, de que trae numerosos beneficios al desarrollo de las más diversas actividades, incluso información plural y organización de resistencias a desmandes, pero, cada vez más, uno se entera de la otra cara de la moneda. Si, de un lado, facilita la actuación política en la sociedad, de otro, genera muchos comentarios odiosos y actuaciones maliciosas, expresados sin la debida reflexión en contra personas determinadas. Incluso, la institucionalidad, a veces, se ve amenazada por protestas surgidas en las redes sociales, no siempre con propósitos comprensibles y con entendimiento del funcionamiento de la democracia y del Estado de Derecho, en una especie de activismo desinformado. A eso se puede añadir la voracidad con que las empresas persiguen los datos de los usuarios de Internet, siempre mirándolos, meramente, como potenciales consumidores. En ese contexto, no ayuda el hecho de que las dificultades de protección a los datos personales y a la privacidad en Internet, relativas a la ausencia de consensos legislativos sobre los límites de la libertad experimentados en línea, la impongan una lógica de mercado. Así, los intentos de restricción a los abusos tienen más éxito cuando tratan de los derechos patrimoniales de autor, quedando relegados los derechos fundamentales involucrados.

²²⁰ Sobre el tema, Trindade recuerda a los prisioneros anónimos mantenidos en cárceles como la de Guantánamo, cárceles de países ocupados o conniventes o aun en navíos de guerra, sin acusación ni defensa formales, a veces, incluso, sin el reconocimiento de su detención. En cuanto a que a ellos no les son aplicadas las garantías de la Convención de Ginebra para prisioneros de guerra. Ello revestido de legalidad, a partir, por ejemplo, del *Patriot Act* (EUA, octubre de 2001) por el cual CIA, FBI y las fuerzas armadas obtuvieron salvoconducto para vigilar a personas en todas las partes del mundo y por cualquier medio, para realizar búsquedas en cualquier local, asimismo, para detener e interrogar personas sospechosas sin necesidad de que un juez dicte mandato para tal. El autor señala que ese incumplimiento de los solemnes tratados internacionales de derechos humanos suscritos por los países hegemónicos demuestra la poca efectividad del derecho internacional frente a los intereses políticos y económicos de los centros mundiales del capital. Trindade visualiza ahí una ola antihumanista irradiada de las potencias centrales, acogida internacionalmente por la ideología dominante. TRINDADE, *op.cit.*, pp. 312-314.

²²¹ LEOPOLDO E SILVA, *op.cit.*, p. 28.

comparar la sumisión incondicionada a la razón con una recaída en la mitología, explica que es justamente esa confianza en la razón y en su progreso ilimitado que dificulta el conocimiento de las características de la racionalidad: una práctica humana socialmente determinada. Solo eso podría explicar cómo es posible al mismo instrumento – la razón – servir a cosas de carácter tan dispar como la crítica y la servidumbre voluntaria. Dice el autor que esa simetría entre razón y mito, “significa que la organización racional de la ciencia, de la producción, de la sociedad puede convivir perfectamente con mecanismos de Psicología colectiva que integren la alienación y la barbarie como bienes”, como ocurrió en el nazismo.²²²

Muy ilustrativo de la fe en la ciencia, como medio de legitimación de la exhortación universalista en la economía, es decir, como instrumento para la imposición de la “verdad científica del mercado, del concepto de que no hay alternativa para los gobiernos sino aceptar y actuar de acuerdo a las leyes de la economía neoliberal”,²²³ es la denuncia hecha por el grupo *Post-Crash Economics Society*.²²⁴ Dicho grupo es una organización de estudiantes de ciencias económicas de la Universidad de Manchester, y de otras alrededor del mundo, que, a través de un manifiesto y un congreso internacional,²²⁵ denunciaron el intento de construcción de un pensamiento único en tal campo del conocimiento. Los alumnos buscan que sus facultades adopten un currículum crítico y pluralista, que mire hacia la sociedad, no enseñando solo teorías referentes a la economía neoclásica, basada en el liberalismo económico.²²⁶

Además de la educación, otro poderoso instrumento pueden ser los medios de comunicación. La falta de información accesible a todos (sea por desinterés o por dificultad de acceso a – y en – Internet) conduce a que se considere como cierto, muchas veces sin contradicción, lo que diariamente es publicado por la prensa

²²² *Ibid.*, p. 28.

²²³ WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 26.

²²⁴ Cuya página web está disponible en: <<http://www.post-crasheconomics.com/>>

²²⁵ El grupo internacional mantiene el siguiente sitio web: <<http://www.isipe.net/>> *International Student Initiative for Pluralism in Economics*

²²⁶ FRESNEDA, Carlos. 2014. Rebelión en las aulas de Económicas. El mundo. Act. 29 marzo 2014. Londres. Disponible en línea: <<http://www.elmundo.es/economia/2014/03/29/53341d6bca47413b388b4574.html>> [Consultado: 01 de junio de 2014].

tradicional. Más aún, se observa la creciente influencia del Internet, cuyas posibilidades de manipulación de información son innumerables y todavía no totalmente exploradas. En este sentido, recientes encuestas demuestran el poder que Facebook y Google tienen para influenciar a la política, a través de la selección de información. El psicólogo Robert Epstein, uno de los responsables de investigaciones cuyos resultados fueron publicados en la edición del 18 de agosto de 2015 de la PNAS (publicación oficial de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos), “estima que Google podría entregar entre 2,6 millones a 10,4 millones de votos – 2% a 8% del total probable – a Hillary Clinton, en secreto y sin dejar indicios”.²²⁷ Como observa Antonio Luiz Costa, la misma red conoce al perfil político y social de cada usuario y puede seleccionar informaciones según conviene a sus intereses privados.²²⁸

Finalmente, un ejemplo reciente, que de cierta manera refleja varios de los puntos discutidos con anterioridad (entre ellos, el poder concentrado por la desigualdad, el poder de la prensa, la utilización de razones morales para enmascarar los fines reales, la lucha entre concepciones liberales y progresistas en el interior de los países, reflejando los discursos internacionales, violación de derechos civiles y políticos de los ciudadanos, además de la democracia, etc.), se refiere a la tendencia actualmente observada en América Latina de intervención político-jurídica contra gobiernos electos, en sustitución a los antiguos golpes militares.²²⁹

Destituciones presidenciales son comunes en Latinoamérica desde 1990, sumando un total de 11 caídas de presidentes en 15 años, casi uno cada año hasta el 2004,²³⁰ muchas de ellas motivadas por crímenes procesados y juzgados conforme a las legislaciones correspondientes. No obstante, desde el año 2005, el mecanismo parece haberse incorporado a las herramientas de mantención del

²²⁷ En traducción libre, a partir de: COSTA, Antonio Luiz M. C. 2016. Conectar para reinar. Pesquisas comprovam o poder de redes e buscadores de manipular a opinião pública sem esta se dar conta. Carta Capital Año XXIII, n. 899, 04 de mayo de 2016, Ed. Confiança, pp. 44-46.

²²⁸ *Ibíd.*

²²⁹ COIMBRA, Marcos. 2016. Impeachment como golpe. Carta Capital Año XXII, n. 899, 04 de mayo de 2016. Ed. Confiança, p. 19.

²³⁰ *Ibíd.*

sistema al que hace referencia Wallerstein. Según Marcos Coimbra, todos los ejemplos recientes evidencian algún grado de utilización de los mecanismos policiales-jurídicos-parlamentarios para cambiar gobiernos, tanto en Paraguay, Brasil como Venezuela,²³¹ además de lo que ya había pasado en América Central, con Honduras. Señala el sociólogo que, en común, las nuevas destituciones “reinstalan en el poder viejas oligarquías, sustraen derechos, implementan agendas regresivas en la política, en la cultura y en la convivencia social y llevan a retrocesos en las políticas públicas”, todo eso bajo un disfraz de legalidad.²³²

Aníbal Pérez-Liñán, estudioso de las destituciones presidenciales en América Latina, afirma que los procesos son producidos por la coexistencia de cuatro condiciones, siendo la crisis económica la primera de ellas. Según el autor, la crisis económica debilita el apoyo popular y ocasiona que los escándalos de corrupción generen más hostilidad en la opinión pública, lo que da una señal al Congreso para que la coalición sea deshecha.²³³ Esta fue la situación vivida en Brasil con la destitución de Dilma Rousseff por el Congreso Nacional. Muy criticado, interna y externamente, por su frágil fundamentación jurídica, el proceso fue consecuencia de la presión por parte de la opinión pública, reforzada por una cobertura mediática selectiva de investigaciones de casos de corrupción, sobre el *Partido dos Trabalhadores* (PT), su partido. No obstante, la presidenta no fue acusada de corrupción; y hay quienes ven en la maniobra una búsqueda por detener dichas investigaciones, ya que las mismas involucran a políticos de casi todos los partidos brasileños.²³⁴

El hecho parece tener continuación con la condena por corrupción del mayor nombre del PT, el presidente Luis Inácio Lula da Silva, quien antecedió a Dilma Rouseff en la presidencia del país. En carta, el reconocido jurista italiano

²³¹ *Ibíd.*

²³² *Ibíd.*

²³³ Conforme entrevista del autor publicada en la siguiente página web: <<http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2016/05/anibal-perez-linan-crise-no-brasil-nao-se-encerrara-logo.html>> [Consulta: 23 de mayo de 2013].

²³⁴ En ese sentido: MIRANDA, David. s/f. The real reason Dilma Rousseff's enemies want her impeached. [recurso virtual] The Guardian. Disponible en línea: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2016/apr/21/dilma-rousseff-enemies-impeached-brazil> [Consultado: 27 de junio de 2016].

Luigi Ferrajoli sintetiza su mirada sobre la situación en Brasil: “quiero expresar mis preocupaciones por las formas con que el juicio del expresidente de Brasil, Lula da Silva, ha sido creado y conducido. La impresión que... despierta en gran parte de la cultura jurídica democrática italiana es aquella de una ausencia impresionante de imparcialidad de parte de los Jueces y Procuradores [del Ministerio Público] que lo han promovido, difícilmente explicable sino por finalidad política de poner fin al proceso de reformas que fue realizado en Brasil en los años de los gobiernos de Lula y Dilma Roussef que sacaron de la miseria 40 millones de brasileños. Esta ausencia de imparcialidad – favorecida por la singular característica inquisitoria del proceso penal brasileño que es la confusión entre el rol del juzgador y el rol de la instrucción [aportación de pruebas] que es propia de la acusación – es confirmada por numerosos elementos”.²³⁵

El jurista sigue la carta analizando hechos y elementos que le conducen a la preocupación manifestada (como la campaña de los medios de comunicación, el prejuicio expresado por los jueces, la incongruencia y selectividad en el análisis de los antecedentes y pruebas que componen el expediente) hasta llegar a un tercer factor de preocupación por la imparcialidad del proceso que “es dado por su simultaneidad con la destitución, de sustentación jurídica muy dudosa, contra la Presidenta Dilma Roussef, que condujo a la impresión que los dos procedimientos tienen el significado político de una única operación, de restauración antidemocrática”. También la rapidez del juicio de segunda instancia, bastante más célere de lo que suele ocurrir en Brasil, indica la intención de impedir “al expresidente Lula, todavía muy popular, de presentarse como candidato en las próximas elecciones presidenciales”.²³⁶

Así las cosas, hoy vemos nuevos pretextos para sacar gobiernos legítimamente electos o intervenir en las decisiones populares, estrategias que ocurren en países pero que reflejan modelos internacionales y/o influencia de actores externos. Cercano a los derechos humanos, con vínculos cada vez más estudiados, después de la Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción

²³⁵ Carta de Luigi Ferrajoli publicada en: MARTINS, Rodrigo. “Os Políticos de Toga”. Carta Capital Edição Especial Año XXIII, n. 987, 24 enero 2016, Ed. Confiança, p. 19.

²³⁶ *Ibíd.*

y de la Convención Interamericana contra la Corrupción,²³⁷ la lucha contra la corrupción es un argumento que posee una doble eficiencia en el caso de las destituciones presidenciales en América Latina. Primero, se aprovecha del hecho de que la corrupción en muchos de esos países es estructural,²³⁸ es decir, está presente en ambos lados del debate, y, segundo, desacredita al debatiente, poniéndolo en la posición de primero tener que argumentar que no está a favor de la corrupción o de quién la produce, para después poder pasar al debate central.

No obstante, en esos casos, primero hay que preguntarse si la corrupción – la cuestión central – no está en lo que Hellman y Kaufmann (referidos por Nash, Arguiló y Bascur en una obra publicada por la Universidad de Chile) denominan “captura del Estado”.²³⁹ Según estos autores, tal fenómeno puede “constituir una

²³⁷ NASH ROJAS, Claudio; AGUILÓ BASCUÑÁN, Pedro y BASCUR CAMPOS, María Luisa. s/f. Corrupción y derechos humanos: una mirada desde la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Centro de Derechos Humanos Facultad de Derecho Universidad de Chile. Disponible en línea: <<http://www.cdh.uchile.cl/media/publicaciones/pdf/109.pdf>> [Consultado: 10 de julio de 2016].

En ese sentido, también señalan los autores: “la perspectiva que asume este vínculo recién empieza a tomar fuerza a partir de la primera década del siglo XXI. Fue en el 2003 cuando la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas publicó el primer documento que vincula corrupción y derechos humanos [...] Ambas agendas tienen el potencial de repercutir sobre la otra: mientras que la lucha contra la corrupción puede tener un efecto positivo en el goce y ejercicio de los derechos humanos, el fomento de los derechos humanos reduce las oportunidades de corrupción. Más aún, se ha sostenido que la lucha contra la corrupción solo puede ser eficaz plenamente mediante el enfoque de derechos humanos [...] Sin embargo, para que la lucha contra la corrupción sea más eficaz se requiere adicionalmente que el Estado genere las condiciones para que exista diversidad y pluralidad de medios de comunicación. Pues, de lo contrario, las coincidencias políticas o la corrupción de periodistas y editores pueden frenar las denuncias. [...] La llamada gran corrupción, esto es, aquella que se da en los más altos niveles del Estado y la sociedad, afecta la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los DESC. Ello, en tanto (i) desvía recursos para la realización progresiva de los DESC, lo que puede implicar incluso una violación de la prohibición de regresión; (ii) afecta al principio de máxima utilización de los recursos disponibles; y (iii) desalienta la inversión y la ayuda internacional. [...] Por otra parte, la pequeña corrupción, esto es, aquella que afecta directamente a las personas en su interacción con los funcionarios públicos, obstaculiza el acceso a servicios públicos. Así, en general, la corrupción perpetúa la discriminación de los menos aventajados favoreciendo a los poderosos”. *Ibíd.*, pp. 25-63.

²³⁸ Según Flávia Piovesan: “el diagnóstico es que la corrupción es sistémica y endémica en Brasil, incorpora un sinnúmero de facetas, a veces involucra pequeños o grandes montos, a veces no los involucra, sino el intercambio de favores o la utilización estructurada del aparato público, y por ello la corrupción acaba por afectar a los derechos humanos, disminuyendo las posibilidades de construcción de la justicia social y del combate a las desigualdades”. En traducción libre desde: LIMA, Helder. 2016. *Secretaria de Direitos Humanos diz que vai para governo Temer para evitar retrocessos*. RBA. 20 mayo 2016. Disponible en línea: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/05/secretaria-de-direitos-humanos-diz-que-vai-para-governo-temer-para-evitar-retrocessos-8095.html>> [Consultado: 29 de mayo de 2016].

²³⁹ En este sentido, “Hellman y Kaufmann sugieren que la corrupción puede darse como ‘captura del Estado’. Esta se refiere a la manipulación por parte de privados de los procesos de creación e

violación de la voluntad popular, atentando de esta manera contra el derecho de los pueblos a establecer libremente su propia condición económica y a disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales”.²⁴⁰ Además, “puede quebrantar el vínculo democrático entre decisiones colectivas y la capacidad del pueblo de influir en esas decisiones, distorsionando la voluntad popular”.²⁴¹

Algunas formas de solución para los problemas hasta aquí tratados, especialmente del particularismo impuesto como si fuera universalismo, son sugeridas por los autores analizados en el presente estudio. Wallerstein ve la posibilidad de solución del problema a través de la adopción de un “universalismo universal”, al cual se llega mediante la historización del análisis intelectual y la reestructuración de la epistemología empleada. Concibe el intelectual como un ser completo, actuando en el nivel del análisis, de la moral y de la política, lo que produce que busque unificar la verdad, el bien y el bello. Así, lo concibe como alguien que busca armonizar la tensión entre la necesidad de universalizar su “percepción, análisis y declaraciones de valor y la necesidad de defender las raíces particularistas de estas contra la invasión de la percepción, análisis y declaraciones de valor particularistas de otros que afirman proponer valores universales”,²⁴² estimando que las nuevas síntesis producidas por tal ejercicio dialéctico continuo pueden traer la solución para esa tensión.²⁴³

Quijano, a su vez, propone que solo la racionalidad histórica, en lugar de la instrumental, puede indicar un camino más prometedor para la humanidad. Encuentra en América Latina algunas experiencias que pueden aportar a la búsqueda por nuevas alternativas. Una de ellas es el hecho de que, en su historia, se visualiza la conjunción de dos herencias culturales que se podrían fusionar para

implementación de leyes, reglamentaciones y políticas públicas para verse injustamente favorecidos, normalmente, excluyendo a competidores. [...] Ahora bien, en el contexto global actual, en que lo político excede con creces lo estatal, la política está descentrada y lo público incluye crecientemente a la sociedad civil y a los negocios lucrativos. De este modo, el mundo privado también puede ser corrupto, en tanto utilice sus recursos y poder económico para distorsionar el proceso democrático y de esta manera evadir sus responsabilidades en beneficio de sus asociados, típicamente a través de la externalización de costos”. NASH *et al.*, *op.cit.*, pp. 65 y 66.

²⁴⁰ *Ibíd.*, p. 65.

²⁴¹ *Ibíd.*, p. 66.

²⁴² WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 84.

²⁴³ *Ibíd.*

originar una nueva racionalidad: la racionalidad de origen andino, ligada a la reciprocidad y a la solidaridad, y la racionalidad moderna primigenia.²⁴⁴ Otra, es la consecuencia práctica de lo antes propuesto: las soluciones que son actualmente percibidas en nuestras ciudades, donde las masas de dominados están constituyendo nuevas prácticas basadas en reciprocidad, equidad, solidaridad colectiva, libertad de opción individual y decisiones colectivamente consentidas.²⁴⁵

A partir de ello, defiende Quijano la existencia de un concepto privado-social, distinto del privado capitalista o mercantil,²⁴⁶ el cual, una vez

²⁴⁴ QUIJANO (2005), *op.cit.*, p. 68. Según el autor, dicha racionalidad tiene que ver con la identidad de América Latina, tiene que ver con su historia, de tal forma compleja en sus idas y venidas que solamente un novelista como Gabriel García Márquez la podría explicar, a través del realismo mágico de su 'Cien Años de Soledad'. Véase: '¿de qué modo sino estético-místico, se puede dar cuenta de esta simultaneidad de todos los tiempos históricos en un mismo tiempo? ¿De qué otro modo que convirtiendo todos los tiempos en un tiempo? ¿Y qué sino mítico puede ser ese tiempo de todos los tiempos? Paradojalmente, ese modo extraño de revelar la intransferible identidad de una historia, resulta ser una racionalidad, pues hace inteligible el universo, la especificidad de ese universo. [...] Eso, sin duda, vale un Premio Nobel". *Ibíd.*, pp. 61 y 62. En el punto, igual es interesante destacar la película "También la lluvia" (España-Bolivia-Francia/2010, dirigida por Icíar Bollaín), que demuestra esta simultaneidad de tiempos históricos de que habla Quijano, del tiempo del colonialismo y de la presente colonialidad, incluso, rememorando lo que decía Las Casas.

²⁴⁵ *Ibíd.*, p. 68. El autor ejemplifica lo que dice a partir de la experiencia de grupos campesinos que sobreviven juntando sus pequeñas tierras y sus pocos recursos y de cristianos de la teología de la liberación. Igual ejemplifica mencionando que "en el mundo de la barriada (o callampería, o de las favelas, o las ciudades perdidas, rancheríos, etc., etc.), latinoamericana, conviven, se oponen y se usan las estructuras normativas del mercado, del capitalismo, y los de la reciprocidad y de la solidaridad" (*Ibíd.* p. 40, 42, 43). Otros ejemplos pueden ser sacados de su artículo, "El Laberinto de América Latina...", en el cual subraya el carácter comunal de esas experiencias, y también el hecho de que su presencia suscita muchas formas de conflictos y combinaciones con el Estado, como "ocurrió con las experiencias de Villa El Salvador o de Huaycán, en el Perú, de las comunidades que reorganiza el movimiento de los indígenas en Ecuador y Bolivia, o que va ampliando el MST en el Brasil". QUIJANO, Aníbal. 2014. El laberinto de América Latina: ¿hay otras salidas? OSAL V (13). Buenos Aires, CLACSO, p. 28.

²⁴⁶ *Ibíd.*, p. 24. Según el autor: "lo privado capitalista, o más generalmente lo privado mercantil, implica un interés opuesto a los del conjunto de la sociedad, de modo que no puede ser compatible con la equidad, la solidaridad, la libertad o una democracia que esté constituida de esos elementos, sino hasta el límite del interés privado. Lo estatal o lo público de ese privado son, exactamente, la expresión de esa limitada compatibilidad: emerge y se impone, precisamente, cuando la lógica última de la dominación está en peligro. [...] Empero, la experiencia histórica de América Latina permite sugerir que lo privado capitalista o mercantil no es el único privado posible, ni lo público en el específico sentido estatal, es la otra cara única de lo privado o de todo privado. [...] Funcionó antes, antes de la dominación imperial y colonial y durante toda la Colonia, como el ámbito único de la reciprocidad, de la solidaridad, de la democracia y de sus libertades: como refugio de la alegría de la solidaridad bajo la dominación. Funcionó más tarde frente al embate de un liberalismo ya ganado a la razón instrumental, frente al gamonalismo. Y aún funciona frente al capital. Y es privado. [...] hay, pues, otro privado que nos es el capitalista, ni el mercantil. Por el momento... propongo conocerlo como un privado-social, para diferenciarlo del privado egoísta. [...] El mercado excluye, por su carácter, la reciprocidad, o solo puede admitirla de modo excepcional como uno de sus medios, para sus propios fines. ¿Por qué? Porque la reciprocidad es un tipo especial de intercambio:

institucionalizado, tiende a generar su esfera institucional pública, que no necesariamente tiene carácter de Estado, es decir, no se convierte en un aparato institucional alejado de las prácticas sociales.²⁴⁷ Ello tiene efectos sobre los derechos humanos, sobre la propia idea de las libertades individuales, las cuales hoy son tomadas como características de lo privado y que necesitan defenderse de la intromisión del estatal-público, conforme la vertiente escocés-anglo-norteamericana dominante en la teoría política.²⁴⁸ Evidencia la contradicción que tal óptica produce, mediante la demanda de ese mismo Estado de la mantención del orden a través de la autoridad; hecho que da pie a que el orden sea puesto al servicio de “la libertad de los unos sobre la de otros”.²⁴⁹ Según el autor, esta relación se instala de manera muy distinta en el contexto de las interacciones entre lo privado-social y lo público-no-estatal, observadas en experiencias latinoamericanas, toda vez que “las necesidades de la sociedad global, expresadas en lo público-no-estatal, no son y no pueden ser distintas a la articulación entre las necesidades de la solidaridad colectiva, de la reciprocidad y de la democracia; y las necesidades de la realización individual diferenciada”.²⁵⁰

Es a esas y otras peculiaridades culturales y posibilidades de conciliación – como aquella entre la racionalidad primigenia del Iluminismo y las experiencias latinoamericanas – que Boaventura de Sousa Santos hace referencia cuando defiende que las diferencias profundas en la definición de objetivos de emancipación, de dignidad y de tipos de luchas para alcanzarlos invitan a un pluralismo, a la búsqueda por un “cosmopolitismo subalterno” y por concepciones alternativas de valores válidos en otros contextos culturales, superándose la dicotomía universal/fundacional.²⁵¹

Resulta interesante que los derechos humanos hayan sido caracterizados como universales, ya que, siendo considerados naturales (inherentes en los seres

no necesariamente se funda en el valor de cambio y tiende más bien a fundarse en el valor de uso”.
Ibid., pp. 24-38.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 27.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 36.

²⁴⁹ *Ibid.*, p. 37.

²⁵⁰ *Ibid.*, pp. 36 y 37.

²⁵¹ SANTOS, *op.cit.*, pp. 59 y 60.

humanos) e iguales (los mismo para todo el mundo),²⁵² ya estarían reconocidos a todas las personas, independientemente de su posición geográfica. Su clasificación como universales (aplicables en todos los lugares), ampliada al punto de abarcar la definición de natural,²⁵³ trae consigo una perspectiva práctica, relativa a su aplicabilidad, que lleva a la superación de las fronteras estatales y posibilita que se configuren, bajo falsas premisas, motivos para intervenciones en países o regiones enteras, como ha ocurrido desde el siglo XV. Desde el punto de vista discursivo, en términos puramente ideales, puede ser percibido como el intento de justificar la liberación de toda la humanidad. Así las cosas, presentar oposición a la misma acarrea también la carga de probar que la crítica no refleja repudio o indiferencia respecto a los derechos humanos. Es por lo anterior que autores como los antes mencionados no suelen rechazar la totalidad de la idea, sino adaptarla, volverla dialógica.

En este sentido, se estima que el curso de la historia ya ha probado que los ideales pueden ser utilizados para el progreso o para el retroceso, y nadie pretende abrir mano de sus posibilidades emancipadoras. Sin embargo, el conocimiento histórico del uso instrumental del universalismo con fines diversos de los derechos humanos debería determinar la práctica constante del contrapunto de ideas, so pena de adoptarse una postura discursiva de imposición, además de reduccionista, ya que no reconoce la existencia de la diversidad y de las ideas de autodeterminación en el seno de los pueblos y sus culturas. El alejamiento del análisis histórico puede, entonces, conducir a posturas prácticas ingenuas, autoritarias o de interés cuestionable.

Así las cosas, el equilibrio entre el universalismo y el relativismo pasa por una postura de coherencia y responsabilidad en relación a los demás, donde a pretexto de los derechos humanos, no se podría empeorar las situaciones que los

²⁵² HUNT, *op.cit.*, p. 19.

²⁵³ Conforme Mazzuoli, "Universalidad. Significa que son titulares de los derechos humanos todas las personas, siendo suficiente la condición de persona humana para poderse invocar la protección de esos derechos, tanto en el contexto interno como en el internacional, independientemente de sexo, raza, religión, afinidad política, estatus social, económico, cultural, etc. Decir que los derechos humanos son universales significa que no se requiere otra condición para su efectividad además de ser persona humana". En traducción libre a partir de MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. 2014. Curso de direitos humanos. São Paulo, Método, p. 27.

mismos deberían proteger. Dicho eso, el análisis histórico y la ponderación sirven para evaluarse los fines perceptibles e imperceptibles de las prácticas en el área de los derechos humanos.

1.1.3. Aportes de la teoría crítica del derecho y de la educación frente a la instrumentalización del discurso de derechos humanos

Frente a un mundo de numerosos desafíos, la teoría crítica aplicada al Derecho y a la educación se muestra de gran utilidad.

Así las cosas, enseña Wolkmer que, en el Derecho, la lógica lineal de la estructura del saber se presenta en dos paradigmas hegemónicos, el racionalismo metafísico-natural (iusnaturalismo) y el racionalismo lógico-instrumental (positivismo jurídico).²⁵⁴ Como ocurre en otros campos del conocimiento, ese “paradigma de cientificidad que sostiene el actual discurso jurídico liberal-individualista, edificado y sistematizado entre los siglos XVIII y XIX, está completamente desajustado”.²⁵⁵ Él no se muestra adecuado al análisis de la complejidad del actual escenario mundial, a la cual se ha hecho referencia con anterioridad en este trabajo.

En el caso específico de los derechos humanos, Vicente Barretto considera como uno de los motivos para que los diferentes sistemas jurídicos fallaren en garantizar su observancia – aunque presentes en un sinnúmero de tratados y legislaciones nacionales –, a la interpretación estrictamente positivista de la norma jurídica.²⁵⁶ Dicho reduccionismo epistemológico, según el autor, “ha aprisionado la temática de los derechos humanos en sus propios parámetros conceptuales y metodológicos, haciendo que el análisis de su fundamentación fuera considerado una cuestión metajurídica y, como tal, irrelevante para la práctica jurídica”.²⁵⁷

²⁵⁴ WOLKMER, *op.cit.*, p. 2.

²⁵⁵ *Ibíd.*, p. 87.

²⁵⁶ BARRETTO, Vicente. s/f. Universalismo, multiculturalismo e direitos humanos. [recurso virtual] Disponible en Línea: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/globalizacao_dh/barretoglobal.html> [Consultado: 23 de junio de 2016].

²⁵⁷ *Ibíd.*

La teoría crítica, de esta manera, aporta la posibilidad de superación del problema del cientificismo y del positivismo puro y simple en el Derecho, mientras propone la construcción de otro paradigma: un modelo crítico-interdisciplinario de la racionalidad emancipadora. Esto, conforme Wolkmer, no niega la racionalidad técnico-instrumental del positivismo moderno, sin embargo, trabaja en la búsqueda de otro fundamento ético-político y en la reconciliación de las normas con la realidad de la vida.²⁵⁸

Los objetivos que deben ser alcanzados por la teoría crítica en el campo jurídico involucran, entre otras cuestiones, el estudio del discurso y su aplicación, la búsqueda por las relaciones entre el derecho positivizado y las concepciones políticas que lo antecedieron, la reestructuración epistemológica, la unión entre teoría y práctica, la búsqueda por concientización, el establecimiento de una educación jurídica en las escuelas y facultades que demuestre todos los aspectos de la cuestión, permitiendo a los alumnos adoptar sus posiciones de manera fundamentada.²⁵⁹

Este último aspecto – el establecimiento de una educación plural, que posibilita al estudiante adoptar sus posturas de vida después de haberse cuestionado sobre las diversas variables –, tiene relación con el concepto de emancipación humana de la teoría crítica. De acuerdo a esta visión, la idea de emancipación expresa la autonomía crítica, cultural y simbólica respecto del pensamiento colonizado, incapaz de esclarecer los procesos materiales, culturales y políticos.²⁶⁰

Siendo una teoría que valora la democracia y la libertad de todos, cree que los cambios sólo son posibles si tienen la aceptación de la gran mayoría,²⁶¹ estando los autores críticos seguros de que la reflexión sobre la base de información plural lleva a la concientización que impulsa a los progresos. De ahí el concepto de oprimido al cual se refiere Paulo Freire, gran exponente brasileño de la educación crítica. Según dicho autor, solamente mediante la concientización es que oprimidos

²⁵⁸ WOLKMER, *op.cit.*, p. 33.

²⁵⁹ Otros objetivos son mencionados por Luis A. Warat, citado en Wolkmer. *Ibíd.*, p. 20).

²⁶⁰ *Ibíd.* Wolkmer en cita a Celso Nunes.

²⁶¹ *Ibíd.*, p. 12.

y opresores pueden superar sus contradicciones y cumplir su vocación ontológica como ser humano, que es el “ser más”.²⁶² En este sentido, es posible afirmar que, hoy en día, y para fines de la educación en derechos humanos, uno podría considerar como parte de los oprimidos a aquellos que se posicionarían de manera distinta si tuvieran acceso a la diversidad de información, quienes no son críticos porque no tuvieron la oportunidad y no por deliberación personal.

Así, la visión de clase también podría ser matizada. Es posible observar personas, ya sea de la clase trabajadora, de la clase mediana o de la clase alta, defendiendo posiciones extremas, a veces a base de dogmas, creencias o prejuicios y de desconocimiento del funcionamiento del sistema político-jurídico y social. Sin embargo, a aquellos los llamamos oprimidos y, a estos últimos, opresores. ¿No sería posible suponer que una parte de los que adoptan posturas ciegas, independientemente de su origen, lo hace porque no tuvieron acceso, no entendieron o no “procesaron” parte de la información, parte de la realidad? Si bien la clase trabajadora tiene problemas de acceso a la educación de calidad, la clase media tampoco accede al discurso institucional plural en el sistema de enseñanza oficial. Así, ambas están expuestas a la visión única de la prensa tradicional. Ambas pueden ser oprimidas.

Otra fracción de los oprimidos puede estar compuesta por aquellos que, siendo críticos, no poseen poder de cambio. En ese punto, es interesante la conclusión de Manuel Castells – que, de cierta manera, refuerza la proposición de que el concepto de oprimido hoy día depende de la clase social – derivada de la pregunta sobre “quién forma las clases dominadas”. A la misma, responde que “no son los trabajadores, sino los ciudadanos, los consumidores, las comunidades, la población no participante. Pero esa clase también está compuesta por aquellos profesionales y expertos que, aunque forman parte del estamento generador de

²⁶² FREIRE, Paulo. 2014. *Pedagogia do Oprimido*. 57. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Explica, además, Freire, la necesidad de reconocerse la deshumanización como realidad histórica y, a partir de esa dolorosa constatación, pasar a preguntarse sobre la otra posibilidad, la humanización. Interesante que el autor no considera deshumanizado solo a aquel que tiene su humanidad robada, sino también aquel que la roba. Considera que la violencia de los opresores los hace también deshumanizados, siendo una tarea humanista e histórica la de los oprimidos de libertarse a sí y a los opresores. *Ibíd.*, pp. 40 y 41.

productividad, no componen su sistema de poder”.²⁶³ Así, los oprimidos podemos ser todos nosotros, independientemente de la clase y del país de origen, sea desarrollado o no (toda vez que los efectos de la racionalidad instrumental se perciben por ciudadanos de los más variados países, lo que queda patente, por ejemplo, en el episodio de la crisis del mercado inmobiliario americano).

Lo mismo se puede afirmarse sobre los dominantes: también pueden ser cualquiera de nosotros. Según Paulo Freire, hay modalidades de acción cultural de carácter dominador que no siempre son ejercidas deliberadamente. Así, “muchas veces sus agentes son igualmente hombres dominados, sobredeterminados por la propia cultura de la opresión”,²⁶⁴ por lo que son efectos y también causa de la dominación.²⁶⁵

Es posible observar, entonces, que el ejercicio de la crítica y de la educación plural, dos herramientas contra la dominación y la opresión, no se hace sin la base de la información plural. La información es el subsidio de la crítica, el sustrato sobre el cual los mecanismos críticos deben actuar, por lo que no hay crítica sin la consideración de las diversas posturas, sucesos y acontecimientos.

El rol que juega la educación, en cuanto concientización sobre el contexto global, es orientar a la persona a cuestionarse a sí misma, a sus certezas; ejercicio que demanda mucha coherencia, coraje y disposición personal. No es fácil para nadie reconocerse equivocado, por otro lado, es muy gratificante la sensación de expandir los propios horizontes.

La dificultad del ejercicio crítico es descrita por Freire, a partir de sus observaciones de los cursos de capacitación por él formulados. Narra el educador que, al problematizar una situación concreta, frecuentemente los participantes adoptan reacciones violentas o de negación, ya que perciben que la profundización

²⁶³ CASTELLS, Manuel. 1996. Fluxos, Redes e Identidades. Uma Teoria Crítica da Sociedade Informacional. En: Novas Perspectivas Críticas em Educação/Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux, Donaldo Macedo e Paul Willis; trad. Juan Acuña. Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 6 y 7.

²⁶⁴ FREIRE, *op.cit.*, p. 204.

²⁶⁵ *Ibíd.*, p. 213.

del análisis los conduciría a dos posibilidades: “desnudarse de sus mitos o afirmarlos”.²⁶⁶

Lo anterior muestra cómo es de difícil el camino del autoconocimiento, el mirarse y reconocerse; y cómo es de fácil negar la realidad en la que estamos involucrados.²⁶⁷ Sin embargo, es en el ejercicio diario, en el saludable hábito de criticarnos a nosotros mismos, donde uno logra vivir coherentemente con sus valores. Eso, en la sala de clases, lleva a los alumnos a revisar posiciones o permanecer en las suyas, siempre teniendo presente los otros puntos de vista, lo que puede contribuir a que los mismos trabajen sus fundamentaciones. Mitos y prejuicios ya no podrán continuar entre las razones para adoptar una u otra postura. Dicha situación colabora con que no se generen extremismos de lado a lado, lo que, expandiendo al contexto macro, representa la búsqueda por un mundo más equilibrado, sin riesgos de nuevos autoritarismos y totalitarismos, con justificaciones tanto de izquierda, como de derecha. Ello colabora en la búsqueda de un verdadero humanismo, toda vez que, según Freire, al nivel del individuo, la concienciación es lo que le posibilita insertarse en el proceso histórico, como sujeto, inscribiéndose en la búsqueda por su propia afirmación sin fanatismos.²⁶⁸ Así, la crítica equilibra el mundo del pensamiento único impuesto.

Lo anterior significa percibir los derechos humanos desde la base del valor de la humanidad, de la ponderación, del respeto por lo que cada uno cree y por sus búsquedas personales de crecimiento. La educación no debe ser, como decía Freire, una programación, no debe ser “bancaria”. Los adoctrinamientos hechos con propagandas y eslóganes sirven a la dominación, mientras la educación problematizadora, que sirve a la liberación, exige la superación de la contradicción educador-educandos y el reconocimiento de la historicidad de los hombres y mujeres como seres inconclusos, conscientes de su inconclusión, en sus búsquedas por ser más.²⁶⁹

²⁶⁶ *Ibíd.*, pp. 211 y 212.

²⁶⁷ A título de ejemplo, Freire cuenta una situación en la cual, en un círculo en Nueva York, mirando a una foto de la calle donde vivían, llena de basura, personas destechadas dijeron que aquella solo podría ser una escena de África o América Latina. *Ibíd.*, p. 212.

²⁶⁸ *Ibíd.*, p. 32.

²⁶⁹ *Ibíd.*, pp. 93-101.

A propósito de la mención a Freire, es importante destacar que la pedagogía crítica ha tenido gran influencia en la EDH, ya que sus orígenes están ubicados en la educación popular. Vera María Candau identifica la génesis de la EDH en América Latina a partir de los años 80, siendo “realizada en ámbitos de educación no formal, aspecto tradicionalmente privilegiado por la educación popular”.²⁷⁰ Así, las características iniciales de la EDH compartían con aquella la vocación para construir un proyecto histórico movilizador, orientado hacia el cambio estructural y al compromiso con los sectores populares.²⁷¹

A la época, conforme Candau, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) tuvo un papel protagónico, como estimulador de muchas realizaciones. En 1999, por ejemplo, bajo la coordinación del profesor chileno Abraham Magendzo, el Instituto Interamericano empezó a desarrollar la consecución de un balance crítico de la EDH en la década de 1990 en Latinoamérica, lo que culminó en un seminario en Lima/Perú, en noviembre de 1999, en que se llegó a la conclusión sobre la importancia de enfatizar los siguientes aspectos de la EDH: (1) la formación de sujetos de derecho; (2) favorecer el proceso de empoderamiento, individual y de grupos sociales minoritarios; y (3) “educar para el nunca más”, valorando la memoria y construyendo sociedades verdaderamente democráticas y humanas.²⁷²

Sin embargo, hoy en día esta óptica comparte espacio con la manera neoliberal de educar en derechos humanos (cuando no con un retroceso en el discurso relativo a esos derechos). Según Candau, el enfoque de la ideología neoliberal tiende a ver los derechos humanos como una estrategia para mejorar la sociedad dentro del modelo vigente, sin cuestionarlo, enfatizando temas de derechos individuales, éticos y de derechos civiles y políticos (esos más identificados con la participación en las elecciones), teniendo en consideración un horizonte de ciudadanía que pasa por la formación de sujetos productores,

²⁷⁰ En traducción libre, a partir de: CANDAU, Vera Maria. 2007. Educação em direitos humanos: desafios atuais. En: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. “Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos”. João Pessoa, Editora Universitária, p. 401.

²⁷¹ SIME *apud* CANDAU. *Ibíd.*, p. 402.

²⁷² *Ibíd.*, pp. 402-405.

emprendedores, o consumidores. Según la autora, “también están presentes temas como discriminación racial y de género, prejuicios, violencia, seguridad, narcóticos, sexualidad, tolerancia, niñez y adolescencia, medio ambiente”.²⁷³

1.1.4. Consideraciones finales del apartado

A partir del análisis precedente, sobre la historia de los derechos humanos y las teorías que auxilian la interpretación de la misma, tales como la perspectiva decolonial y la teoría crítica con sus efectos en el campo de la Filosofía, del Derecho y de la Educación, es posible trazar algunas conclusiones acerca del apartado 2.1 de este trabajo.

Conforme se ha señalado, hay que retroceder mucho para poder contar la historia de los derechos humanos, toda vez que diferentes experiencias, en distintas épocas, evidenciaban algunos de los conceptos que pudieron empezar a ser recolectados, interpretados, unificados y sistematizados por el racionalismo iluminista del siglo XVIII. El discurso de derechos humanos se ha construido (y sigue siendo construido) a lo largo de la historia de la humanidad, como una suma de valores e ideas practicadas en diferentes épocas, por diferentes comunidades, reflejadas en las diversas culturas, religiones y corrientes filosóficas.

Así, se van añadiendo nuevos derechos, descubiertos en función de nuevas experiencias humanas en comunidad, sin que ello refleje la criticada idea de generaciones de derechos, pues los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales (como otros que puedan venir a ser sistematizados) estuvieron presentes, con mayor o menor alcance, en experiencias de diferentes tiempos. En este sentido, la experiencia indígena presentada por Quijano no se considera completa, y tampoco se percibe así la experiencia de la época de las revoluciones americana y francesa. En los días actuales, mucho queda por evolucionar en este campo, sea en la lucha por el reconocimiento de los derechos humanos todavía no garantizados, como en la defensa de los que parecían consolidados y ahora se encuentran bajo rápido retroceso.

²⁷³ *Ibíd.*, p. 407 (todas las citas del párrafo).

Así, los autores decoloniales aportan a la construcción de un discurso en derechos humanos de titularidad de toda la humanidad. No se trata de menospreciar las vivencias observadas en europeos y norteamericanos, sino de rescatar las experiencias de otros pueblos, olvidadas por la deformación de la historia, del discurso, de la racionalidad. Para ello, no se debe caer en la trampa del “Occidentalismo” o del “eurocentrismo antieurocéntrico” que, según Wallerstein, es la mera inversión de jerarquías.²⁷⁴ El discurso decolonial incluso puede partir de algo parecido a ello, al afirmar que algunos de los valores de la modernidad ya estaban presentes en otras épocas, en otros pueblos, sin embargo, el mismo diferencia entre los valores modernos primigenios y lo que les pasó después de tomados por la razón instrumental. Como una genuina construcción de la humanidad, busca rescatar también lo que había de emancipador en el discurso sistematizado por el Iluminismo, aprovechando las bases ya construidas para ir más allá, para profundizar las temáticas epistemológicas, el contexto geopolítico de análisis y acceder a una verdadera “pluriversidad”.

Al lado de esa idea de evolución, de construcción, la historia de los derechos humanos es también la rememoración de sus incumplimientos, de las grandes injusticias, de las violaciones a la naturaleza humana y de lo que es importante para la humanidad, justificados, en ocasiones, a partir de la distorsión de su propio discurso. Ello se extrae del concepto de derechos humanos elaborado por Hannah Arendt y presentado por Flavia Piovesan, en el sentido de que los mismos “no son dados, sino construidos, una intervención humana, en constante proceso de construcción y reconstrucción. Reflejan un constructo axiológico, a partir de un espacio simbólico de lucha y acción social”.²⁷⁵

La idea de que son derechos iguales, naturales, universales (conceptos que se han refundido bajo la actual concepción de universalidad), no negociables, inviolables, indivisibles, efectivos, irreversibles y progresivos, etc., lamentablemente

²⁷⁴ Según Wallerstein: “*Esses argumentos são o que Said chamava de ‘Occidentalismo’ e que chamei de ‘eurocentrismo antieurocêntrico’.* É *Occidentalismo* porque se baseia nas mesmas distinções binárias que Said atacava. É *eurocentrismo antieurocêntrico* porque aceita inteiramente a definição do arcabouço intelectual que os europeus impuseram ao mundo moderno, ao invés de reabrir por completo as questões epistemológicas”. WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 82.

²⁷⁵ PIOVESAN, *op.cit.*, p. 44.

parece estar más relacionada a los objetivos humanistas de aquellos que militan en el área de los derechos humanos que a características inherentes a tales derechos, reconocidas por todos. Mientras que la historicidad sí es una característica innegable de tales derechos.

Asimismo, no es difícil concluir que la utilización de la Teoría Crítica del Derecho, asociada a la óptica decolonial, permite una EDH que refleja un ejercicio de interpretación del discurso practicado en el área, frente a las acciones efectivas de los agentes globales. Tales posturas ayudan a percibir y reaccionar contra el uso instrumental del mismo. Esta situación será observada en los próximos apartados de este estudio, a través de la experiencia concreta de la FADIR/FURG; especialmente en su último capítulo, en que las consecuencias de tales teorías en la sala de clases, en la relación profesores-alumnos-comunidad, en las metodologías y técnicas, serán abordadas.

Frente a esos desafíos, las soluciones prescritas por los autores estudiados en el campo de los derechos humanos y su enseñanza convergen en algunos puntos: la necesidad de historización del conocimiento; de considerar el rol de la política en el campo jurídico; del entendimiento dialógico; de una reestructuración epistemológica; de interdisciplinariedad; de la relación práctica-teoría-práctica; y, es necesario añadir, de información plural como subsidio a todo ese proceso.

La “historización” del conocimiento ocurre mediante la práctica dialéctica que introduce la consideración de la contradicción en la historia de la razón y en el proceso emancipador,²⁷⁶ percibiendo que la defensa de argumentos morales supuestamente universales para justificar a los más diversos tipos de intervenciones, muchas veces, posee una fundamentación ligada a las ventajas materiales o a cuestiones particularistas de quién las desarrolla, como ha demostrado Wallerstein.

A partir de la historización, la fuerza de la “política” también emerge de manera clara e innegable. Ella actúa en los progresos y regresos, precede a los derechos positivados, interviene en su aplicación y en la enseñanza del derecho, especialmente de los derechos humanos. En la aplicación del derecho, valores y

²⁷⁶ LEOPOLDO E SILVA, *op.cit.*, p. 19.

creencias personales del juzgador suelen estar detrás de sus entendimientos y la utilización del lenguaje como vehículo del derecho, del cual pueden surgir innumerables posibilidades de significación y referencia, las que propician un margen a las ideologías. En realidad, según Ulisses Dias de Carvalho, amparado por las lecciones de Lenio Streck, el juez decide primero conforme su libre consciencia y justifica después, lo que refleja un paradigma positivista, que tiene como característica la discrecionalidad en la toma de decisiones judiciales y que dice ser posible el sujeto conocer la realidad tan solo a través de su propia consciencia.²⁷⁷

En este sentido, además de las cuestiones de poder involucradas, es posible afirmar que la situación presenta mucho más una decisión política que una motivación jurídica. Es lo que se concluye a partir del testimonio del abogado de Edward Snowden, tal como retrata el documental *Citizenfour*, sobre la revelación de sistema de vigilancia mundial de la Agencia de Seguridad Nacional de los Estados Unidos frente a las garantías individuales de ciudadanos alrededor de todo el mundo. En determinado momento del documental, el abogado afirma que la situación de su cliente involucra un 5% de derecho y un 95% de política.

No obstante, la constatación de que todos o casi todos actúan de manera política desnuda la supuesta neutralidad científica de la teoría tradicional, que se revela como neutralización ideológica de la cuestión del interés en el conocimiento.²⁷⁸ El intelectual, el científico, tampoco son neutrales.

Igualmente, las “soluciones dialógicas” son constantes en las teorías estudiadas. Están entre ellas, el diálogo intercultural para la búsqueda de un cosmopolitismo subalterno,²⁷⁹ que concilie las visiones universales y fundacionales de los derechos humanos, y que fuere descrito por Boaventura de Sousa Santos y

²⁷⁷ La cuestión es debatida por Ulisses Dias de Carvalho, en función de decisión del presidente del Supremo Tribunal Federal de Brasil que, sin presentar cualquier fundamentación jurídica (“... *em que pese a argumentação desenvolvida na petição em análise, não me convenci do desacerto da decisão recorrida. Isso posto, indefiro o pedido de reconsideração...*”), suspendió normas que trataban del registro de empleadores que someten trabajadores a condiciones análogas a las de esclavo. En CARVALHO, Ulisses D. C. 2015. O Direito sou eu. Revista Consultor Jurídico. 13 mar 2015. Disponible en línea: <<http://www.conjur.com.br/2015-mar-13/ulisses-carvalho-juiz-decide-conforme-consciencia-brasil>> [Consultado: 03 junio 2016].

²⁷⁸ LEOPOLDO E SILVA, *op.cit.*, p. 27.

²⁷⁹ SANTOS, *op.cit.*, p. 59.

Aníbal Quijano; el amplio diálogo entre profesores y estudiantes en la educación, defendido por Paulo Freire; la filosofía crítica de Habermas, que desarrolla la teoría de la acción comunicativa;²⁸⁰ todos son ejemplos de la relevancia del diálogo en cualquier campo de la vida y del conocimiento. Muchos otros habría en el área de la psicología y de la educación, como es el caso de Marshall Rosenberg, quien trabajó con Carl Roger (cuyos aportes humanistas a la comunicación, en el seno de la psicología y de la educación, son notorios) y, posteriormente, desarrolló el método de la comunicación no violenta (CNV).²⁸¹

También se consideró por todos los autores antes vistos, la necesidad de “reestructuración epistemológica”. Así, el profundizar la búsqueda por superar la división entre las dos culturas y la compartimentación de la organización

²⁸⁰ “Habermas no se posiciona radicalmente contra la racionalidad instrumental de la ciencia y de la técnica en sí mismas, en la medida en que esas contribuyen a la autoconservación del hombre. [...] Habermas se posiciona radicalmente contra la universalización de la ciencia y de la técnica, es decir, contra la penetración de la racionalidad científica, instrumental, en esferas de decisión donde debería imperar otro tipo de racionalidad: la racionalidad comunicativa. [...] Como una posibilidad de transformación de la sociedad contemporánea en la búsqueda por solución para los graves problemas que afligen la humanidad, Habermas visualiza el rescate de la racionalidad comunicativa en campos de decisión del ámbito de la interacción social que fueron penetradas por una racionalidad instrumental. Teniendo en consideración que el hombre no reacciona simplemente a estímulos del medio, sino que atribuye sentido a sus acciones y, gracias al lenguaje, es capaz de comunicar percepciones y deseos, intenciones, expectativas y pensamientos. Habermas vislumbra la posibilidad de que, a través del diálogo, el hombre pueda retomar su rol de sujeto. [...] En relación de interdependencia con los objetivos educativos de formación de ciudadanos críticos y participativos están los objetivos directamente ligados al ejercicio del diálogo y al desarrollo de la competencia comunicativa”. En traducción libre desde GONÇALVES, Maria Augusta S. 1999. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*, XX (66). Disponible en línea: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf>> [Consultado: 05 de mayo de 2016], pp. 128, 131 y 135.

²⁸¹ ROSENBERG, Marshall B. 2006. *Comunicação não Violenta. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais*. VILELA, Mário (trad.). São Paulo, Agora Editora. La CNV es resultado de la especialización de Rosenberg en psicología social, de sus estudios en religión comparada y de sus propias vivencias. La técnica es utilizada incluso en programas de paz en regiones asoladas por la guerra y el autor hace mediación de conflictos alrededor del mundo. En Brasil, la CNV tiene su uso asociado a la Justicia Restaurativa. En la obra referida, Rosenbeg explica que hay un tipo de comunicación que bloquea la compasión, que es la que está presente en los juzgamientos moralizadores, en las comparaciones y en la negación de responsabilidad (*Ibíd.*, pp. 37-48). El autor demuestra la necesidad de desarrollarse la observación sin análisis, sin juzgamiento, de reconocerse el sentimiento que la acción del otro genera (asumiendo la responsabilidad por la manera como elegimos recibir lo que es dicho por las otras personas), de diagnosticar las propias necesidades, a partir de los sentimientos identificados y, entonces, de elaborar un pedido claro y específico a la persona con quién la comunicación es establecida (“lo que estamos queriendo de la otra persona, para enriquecer nuestra vida o tornarla más valiosa”). Según Rosenberg, expresarse de tal manera y recibir lo que la otra persona comunica con empatía son claves para el entendimiento mutuo (*Ibíd.* p. 25-27).

universitaria; lo que Wallerstein entiende posible, a partir del momento en que el intelectual se transforma en un ser completo, actuando en el nivel del análisis, de la moral y de la política, buscando unificar la verdad, el bien y lo bello.²⁸² En el caso específico de los derechos humanos, es necesario traspasar la interpretación estrictamente positivista de la norma jurídica,²⁸³ reconociendo que tales derechos involucran mucho más que los textos legales que los positivizaron.

Tal reestructuración acarrea aún la idea de “interdisciplinariedad”, que, en el campo de la EDH, pone en práctica, justamente, la superación de esa visión de los derechos humanos que los concibe tan solo como derechos fundamentales en el interior de la legislación nacional. Lo que suele ocurrir en las universidades brasileñas, en que tal tema es tratado como un tópico dentro del programa de la asignatura de Derecho Constitucional, es la mera presentación del catálogo constitucional de derechos fundamentales. Tal reducción – que no entraña la historicidad, el movimiento constante de la producción del discurso de derechos humanos, que lo expone como si fuera un consenso nunca criticado – acarrea una educación impermeable a las otras áreas del conocimiento, sacando del tema lo que lo vuelve más apasionante. ¿Con qué motivación los estudiantes pueden encarar la simple memorización de un abanico de artículos legales que, además, suena demagógico o poco efectivo en la medida en que muchos de los derechos allí inscritos no se ven implementados en la vida social? Las visiones histórica, político-económica, sociológica, filosófica, etc., en tal estudio aportan a la valoración del constitucionalismo moderno, ya que involucran la concientización de la dificultad de tal construcción, y demuestran al futuro jurista su importancia en la defensa y aplicación de las conquistas.

De ahí, la importancia de lo que Bernstein nombra “currículum de integración”, cuya aplicación en la EDH de la FADIR va a ser observada posteriormente en esta investigación.

También en ello se observa la importancia de partir de la realidad, como subsidio para la reflexión, y de volverse a la realidad, uniendo “teoría y práctica”. El

²⁸² WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 84.

²⁸³ BARRETTO, *op.cit.*

intelectual, el científico, además de que no son neutrales, también actúan para mejorar la realidad. En este sentido, “el pensar crítico ya se da en el ámbito de la praxis y, así, ya se configura de alguna manera como resistencia – a ‘algo peor’”.²⁸⁴ Por último, como condición para que lo anterior ocurra, es fundamental el acceso a la “información plural”, sin la cual la visión crítica y la concientización se hacen imposibles.

Para finalizar, es importante mencionar que, aunque los autores estudiados tejan críticas al discurso universalista hegemónico, todos buscan medios de conciliación entre el universal y el fundacional. En la batalla histórica, uno no puede dejar de aprovechar ese discurso amplio en lo que trae de emancipador, no pudiendo arriesgar que la eficiencia de la razón instrumental para desencaminar teorías logre debilitar el discurso de derechos humanos. Sin embargo, la concientización histórica no debe dejar que el mismo sea utilizado para fines ilegítimos. El verdadero humanista, independientemente de la teoría a que adhiera, reconoce en todo ser humano, bajo cualquier situación en que se encuentre, su dignidad. Lo que difiere en las discusiones universalistas/relativistas es la manera de defenderla, además de la visión crítica e histórica, que afectan a la práctica, pudiendo hacer con que ella se produzca o no los frutos esperados.

La generalidad y la universalidad de la enunciación de los derechos humanos por el Iluminismo, aunque no considera la visión histórico-crítica, hizo más fácil la constatación de las injusticias e incumplimientos²⁸⁵ y, así, según Lynn Hunt,

²⁸⁴ LEOPOLDO E SILVA, *op.cit.*, p. 30.

²⁸⁵ Sobre el tema, es interesante destacar los siguientes tramos de la obra de Hunt: “sin embargo, en menos de dos años, los judíos aun así consiguieron derechos iguales, en parte porque la discusión explícita de sus derechos había convertido la concesión de derechos iguales a los judíos más imaginable. [...] La virtud de empezar por lo general se hizo visible tan pronto las cuestiones específicas pasaron a ser consideradas. [...] Eso significa decir, el Universalismo abstracto de la declaración estaba imponiendo sus consecuencias. [...] Una vez más, la práctica y la teoría operaban una relación dinámica mutua. Sin la teoría, eso es, los principios enunciados en la declaración, la referencia a algunos judíos que ya practicaban esos derechos habría causado poco impacto. Sin la referencia a la práctica, la teoría podría haber permanecido como letra muerta (como, aparentemente, continuó a ser para las mujeres)”. En traducción libre desde: HUNT, *op.cit.*, pp. 150-158. En el mismo sentido: “una vez anunciados abiertamente, los derechos proponían nuevas cuestiones – cuestiones antes no imaginadas y no imaginables. El acto de declarar los derechos se reveló tan solo el primer paso de un proceso extremadamente tenso que sigue hasta nuestros días”. *Ibid.*, p. 145.

ha puesto en movimiento lo que denomina la cascada de derechos.²⁸⁶ Imaginar lo inimaginable y practicar la coherencia tienen el efecto de expandir, hasta la actualidad, las aplicaciones del discurso de derechos humanos.

Si bien es cierto que, a la época, el reconocimiento de derechos civiles y políticos derivó de las necesidades del modo social de producción que se firmaba,²⁸⁷ la ampliación de tales derechos y, posteriormente, la conquista de derechos económicos, sociales y culturales, además de los de solidaridad, implicaron el debilitamiento de los pilares de la concepción oligárquica del siglo XIX respecto de los derechos humanos.²⁸⁸

Esa brecha, además de reconocerse en las ideas de Hunt y de Trindade, es descrita por Quijano, quien es muy crítico de lo que se convirtió en la modernidad, busca rescatar el discurso moderno primigenio. Igualmente, Wallerstein trata el tema, manifestando sorpresa por el ejercicio teórico de la duda respecto de los fundamentos del sistema adoptado ser considerado legítimo y practicado en las universidades, sindicatos obreros, partidos políticos, entre otras instituciones. Su sorpresa se debe a que los que ejercen el poder en lo que denomina sistema-mundo moderno saben que tendrán de utilizar la represión en el caso de la teoría evolucionar hacia la práctica de cambios estructurales. Dice el autor: “en la práctica, los poderosos del sistema-mundo moderno tienden a mostrar las garras de la represión ortodoxa siempre que la duda llega al punto de minar eficazmente algunas premisas fundamentales del sistema”.²⁸⁹

Tales ideas están reflejadas en los conceptos de derechos humanos elaborados por Joaquín Herrera Flores y Luigi Ferrajoli, referidos por Flávia

²⁸⁶ Aún sobre el tema, ejemplifica Hunt: “Clermont-Tonnerre insistía en que la religión no debía ser motivo para la exclusión de los derechos políticos y que, por lo tanto, los judíos también deberían tener derechos iguales. Pero eso no era todo. La profesión también no debía ser motivo de exclusión. Los carrascos y actores, a quienes eran negados derechos políticos en el pasado, ahora deberían tener acceso a ellos. [...] Clermont-Tonnerre creía en la coherencia: ‘debemos o prohibir completamente las funciones teatrales, o eliminar la deshonra asociada al acto de representar’. Las cuestiones de los derechos revelaban, por lo tanto, una tendencia a sucederse en cascada. Tan pronto los diputados consideraron el estatus de los protestantes como una minoría religiosa sin derechos civiles, la cuestión de los judíos estaba destinada a ser discutida; cuando las exclusiones religiosas entraron en la agenda, las profesionales no tardaron a seguirlas”. *Ibid.*, p. 147.

²⁸⁷ TRINDADE, *op.cit.*, p. 296.

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 299.

²⁸⁹ WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 74.

Piovesan. Así, “según Joaquín Herrera Flores, los derechos humanos componen una racionalidad de resistencia, en la medida que traducen procesos que abren y consolidan espacios de lucha por la dignidad humana. [...] Para Luigi Ferrajoli, los derechos humanos simbolizan la ley de lo más débil contra el más fuerte, en la expresión de un contrapoder frente a los absolutismos provenientes del Estado, del sector privado o mismo del ámbito doméstico”.²⁹⁰

De cualquier manera, el discurso de derechos humanos es una importante herramienta para la resistencia y la lucha por el progreso, que viabiliza, de hecho, cambios en la realidad, aunque, en ocasiones, no tan profundos como sería necesario, ya que los mismos demandan una difícil conciliación de intereses. Esa esperanza que representan puede traducirse, a partir de la obra de Bernstein, como la posibilidad de pensar lo impensable, concepto que ubica al autor más allá de la visión estancada y desesperanzada del estructuralismo.

La lectura del discurso de derechos humanos, de sus agencias y agentes, a partir de la teoría de Bernstein, es el tema del próximo apartado.

1.2. LAS AGENCIAS, AGENTES Y NORMATIVAS DEL DISCURSO DE DERECHOS HUMANOS Y DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: LOS PRODUCTORES Y RECONTEXTUALIZADORES DEL DISCURSO EN EL CAMPO INTERNACIONAL

1.2.1. Interacciones de los campos internacional, estatal, económico y de control simbólico en la producción y recontextualización del discurso de derechos humanos

A partir de las ideas de Bernstein, exhibidas en líneas generales en el primer capítulo de la presente tesis, es posible analizar la producción y, quizás, la recontextualización del discurso internacional de derechos humanos y de EDH.

Según el autor, tal producción y distribución ocurre a partir de las interferencias mutuas entre el campo internacional, y el campo de la economía, el del control simbólico y el del Estado. En el ámbito del discurso de derechos humanos, es posible observar que el primero de los campos aquí enunciados, el

²⁹⁰ En traducción libre desde: PIOVESAN, *op.cit.*, p. 44.

internacional, adquiere especial relevancia, teniendo un rol todavía más importante que el que fuera imaginado por el sociólogo de la educación.²⁹¹ Ello, no solo para fines de este trabajo, en el cual se considera la situación de la EDH en un país latinoamericano con trazos fuertes de colonialidad,²⁹² sino también porque es el escenario internacional la arena propia de la discusión y desarrollo de tales derechos (los cuales, incluso, cambian de denominación cuando ingresan en los ordenamientos internos de los Estados, en los que pasan a denominarse como “derechos fundamentales”).

Conforme se desprende de los apartados anteriores, en el campo internacional está no solo la mayor parte de la producción del discurso de derechos humanos (que también puede ocurrir en las universidades nacionales, lo que será analizado en el capítulo III), sino que también empieza su propia recontextualización oficial.²⁹³ Ello se observa en la medida en que la trasposición del discurso desde su práctica, de sus relaciones sociales, de las luchas entre distintas posturas, es desplazada de su realidad para ser positivizada en los tratados internacionales, los cuales son firmados y ratificados por los Estados, muchas veces ingresando en la legislación interna sin grandes modificaciones. Quizás ello pueda no solo reflejar el inicio del campo recontextualizador oficial, sino también apuntar hacia un campo recontextualizador pedagógico, en la medida en que dichos tratados también disponen sobre EDH (lo que va a ser analizado posteriormente).

²⁹¹ Aquí, interesa destacar que, en su obra *The Structuring of Pedagogic Discourse: Volume IV Class, codes and control*, Bernstein menciona el “campo internacional”, que no estaba presente en su análisis original. La relevancia crucial de dicho campo en el discurso pedagógico oficial de sociedades en desarrollo fue observada, a partir de obras de autores que habían trabajado con él en los años 1980, entre ellos, Cristián Cox, de Chile, y Ana Maria Morais, de Portugal. BERNSTEIN, Basil. *ibíd.*, p. 274.

²⁹² Sobre el campo internacional, dice que: “aunque sea relevante en todas las sociedades, es, con frecuencia, particularmente crucial para el discurso pedagógico oficial de sociedades en desarrollo, en la medida en que posiciones dominantes en los campos de recontextualización de esas sociedades son frecuentemente especificadas por los términos de las agencias financiadoras internacionales. (DIAZ 1984, COX 1984, DOMINGOS 1984)”. En traducción libre, a partir de: BERNSTEIN, Basil. *ibíd.*, p. 274.

²⁹³ “Ambos los campos de recontextualización, el oficial y el pedagógico, son afectados por los campos de la producción (la economía) y del control simbólico... Relaciones: 1. Las teorías, las prácticas y las relaciones sociales en esos campos ejercerán influencia sobre el discurso a ser transmitido y sobre cómo él es transmitido (en el qué y en el cómo del discurso pedagógico). 2. Las exigencias de práctica de los agentes (especialmente de los agentes dominantes en el campo del control simbólico) influenciarán el qué y el cómo”. En traducción libre desde: *ibíd.*, p. 278.

Es el campo recontextualizador que regula la constitución del discurso pedagógico, a través de las reglas recontextualizadoras. Ahí se define el “qué” y el “cómo” de la transmisión-adquisición del discurso y su ideología es establecida. A partir de lo ya expuesto, es posible percibir que, en el campo internacional, el “qué” del discurso (lo que debe ser enseñado y aprendido en materia de derechos humanos), empieza a ser delineado. Aún más, autores como Trindade observan los efectos de las ideologías en los textos positivados, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas.²⁹⁴

Vamos a observar más adelante en este trabajo la influencia del campo internacional en el “cómo” se hace la transmisión-adquisición del discurso en la práctica pedagógica, analizando los instrumentos y directivas de las instituciones internacionales involucradas en el discurso de la EDH.

Como ya se ha señalado, la teoría de Bernstein no confería un rol tan protagónico al campo internacional, actuando el mismo al lado de los campos económico, del control simbólico y del campo del Estado para producir los principios dominantes reflejados en el discurso pedagógico y transportados por el dispositivo pedagógico. Sin embargo, el discurso debería producirse por agencias nacionales públicas o privadas, con mayor o menor autonomía del Estado, y bajo evaluación electoral en las democracias;²⁹⁵ y la recontextualización también ocurriría al interior de las fronteras del Estado, por medio de agencias estatales y agencias y agentes especializados en el área de la educación.

Así, el campo del Estado se presentaba bastante más relevante en su modelo.²⁹⁶ Sin embargo, aquí, en la creación del discurso de derechos humanos,

²⁹⁴ En este sentido, el autor destaca que la Declaración reflejó la correlación de fuerzas del período inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial al intentar obtener una conciliación jurídico-formal entre los derechos civiles y políticos, de un lado, y los derechos económicos y sociales, de otro. Si bien la propiedad privada se mantuvo sin cualquier restricción, constituyendo el núcleo jurídicamente duro de los derechos humanos, los derechos económicos, sociales y culturales de los trabajadores fueron alzados a la condición de derechos humanos. Dice el autor que de ahí se deriva la concepción doctrinario-normativa contemporánea de esos derechos, entendidos como unidad universal, indivisible, interdependiente e interrelacionada. Señala todavía que la garantía de esos derechos, aunque en el estricto ámbito formal, sería inconcebible para la burguesía ochocentista (en traducción libre desde: TRINDADE, *op.cit.*, p. 300).

²⁹⁵ BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 194 y 195.

²⁹⁶ “Las agencias en el campo de control simbólico regulan, pues, los discursos especializados de comunicación. Ellas operan códigos discursivos dominantes, los cuales regulan las relaciones

ha perdido fuerza. Lo anterior no se refiere a la situación específica de Brasil y de otros países no hegemónicos, que suelen tener menos poder de influencia en el campo internacional,²⁹⁷ sino a la pérdida de relieve del propio modelo de Estado-nación en las decisiones geopolíticas, supuesto que fue tratado en apartados anteriores, cuando se hizo mención, por ejemplo, de los efectos de la “transformación cualitativa neoliberal” sobre el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas demostrado por Mello,²⁹⁸ reconociéndose, en este sentido que la lógica del poder nacional-territorial fue sustituida por la lógica del poder económico neoliberal, que pasó a comandar las relaciones entre los Estados y las relaciones sociales en el interior de estos.²⁹⁹

De lo que expone el autor, es posible percibir que los desdoblamientos de la transformación operada por el neoliberalismo conciernen también a agencias de producción y recontextualización del discurso de derechos humanos. La crisis de la propia Organización de las Naciones Unidas, “presionada a sustituir su sentido original por el del mercado, con *lobbies* armamentistas, alimenticios y farmacéuticos sobre agencias como FAO y OMS”,³⁰⁰ es un ejemplo de eso.

Asimismo, la actuación del Estado brasileño en el discurso pedagógico va a ser también analizada, cuando se estudie el contexto nacional y sus efectos en la FURG. Sin embargo, se adelanta que es posible reconocer en él un estándar que se busca implementar mundialmente, el cual se evidencia en las normas publicadas en distintas regiones de Brasil para niveles primarios y secundarios de enseñanza. Un ejemplo de referido proceso puede ser encontrado en el artículo “*Escola Melhor: Sociedade Melhor: o neoliberalismo educativo invade a escola pública gaúcha*”, del

sociales, la conciencia y las disposiciones”. Esas agencias “pueden ser públicas o privadas y, se públicas, directa o indirectamente sujetas al Estado. En la mayor parte de las sociedades contemporáneas ha habido una ampliación gradual del control estatal – directa e indirectamente – sobre el campo de control simbólico y una sustitución de los agentes de control simbólico por agentes de producción como gerentes de esas agencias”. En traducción libre desde BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 197.

²⁹⁷ En pocos momentos de la historia de Brasil, el país ha buscado tener una influencia proporcional a su tamaño en el escenario internacional, ello va a ser observado en el capítulo III de la presente tesis.

²⁹⁸ MELLO, *op.cit.*, p. 28.

²⁹⁹ *Ibíd.*

³⁰⁰ *Ibíd.*, p. 29.

Profesor Renato Duro Días.³⁰¹ Tales principios dominantes, multiplicadores de dicho modelo en el contexto de la educación de los distintos países, según el autor, se hacen presentes a través de “una intrincada red de intersecciones que (re)producen directrices globales por medio de organismos internacionales como la OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [y] el PISA – Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos”.³⁰² Es así como “los modelos macro actúan fuertemente dirigiendo las micro políticas, incluso, en el campo educacional”.³⁰³

Sobre el tema, el autor añade además citas de Stephen Ball, en que el sociólogo británico investiga el “desaparecimiento gradual de la concepción de políticas específicas del Estado Nación en los campos económico, social y educativo y, concomitantemente, el abarcamiento de todos esos campos en una concepción única de políticas para la competitividad económica, es decir, el creciente abandono o marginalización (no en lo que se refiere a la retórica) de los propósitos sociales de la educación”.³⁰⁴ Renato Duro Dias todavía destaca los dichos de Ball respecto de la privatización y la mercantilización del sector público, definidas como complejas y totalizadoras, formando parte de un nuevo acuerdo político global. Según Dias, el sociólogo demuestra que el Estado se ha transformado en un Estado parcerero de la iniciativa privada, en un Estado de la eficiencia.³⁰⁵

De esta manera, es posible observar que, sin duda, en el área de la educación, la regulación estatal sigue ocurriendo, percibiéndose tan solo un cambio en el contenido de la misma. De hecho, aunque se establezca un Estado mínimo en el campo económico, él no va a ser mínimo en el campo simbólico, seguirá

³⁰¹ DIAS, Renato D. 2015. Escola Melhor: Sociedade Melhor: o neoliberalismo educativo invade a escola pública gaúcha. Empório do Direito. 17 de septiembre de 2015. Disponible en línea: <<http://emporiiododireito.com.br/tag/renato-duro-dias/>> [Consultado: 30 de junio de 2016]. En el referido artículo, el autor comenta la aprobación de una ley en el sur de Brasil que ataca el carácter público y gratuito de la escuela, a través de asociaciones con el sector privado, el cual pasa a poder colaborar en la formación de la estructura física escolar y también de los contenidos, por medio de ponencias, etc. La ley también autoriza a que el sector privado divulgue sus aportes en las escuelas públicas en publicidades comerciales.

³⁰² *Ibíd.*

³⁰³ *Ibíd.*

³⁰⁴ *Ibíd.*

³⁰⁵ *Ibíd.*

serviéndose de los mecanismos de poder y control abarcados por el Estado en el campo simbólico. En ese sentido, Bernstein, así como Ball, han comentado la situación del Reino Unido y llegan a una conclusión similar: se reconoce la educación fuertemente vinculada a las normas estatales, sin embargo con el Estado sufriendo cada vez más influencia del campo económico. Así, Bernstein sostiene que ocurre la transferencia de la regulación estatal de la economía para el control simbólico, con el gerenciamiento estatal del control simbólico, sustituyendo sus propios agentes por gerentes, administradores e industriales del sector de producción. El autor reconoce ahí “la transición para la última transformación del capitalismo: las comunicaciones”.³⁰⁶ Todavía agrega que el individualismo que el movimiento global instala en el campo del control simbólico estatal, frecuentemente a través de una ideología de la familia y de la nación, contrasta con el potencial corporativo de la revolución en las comunicaciones en el campo económico”.³⁰⁷

El campo económico (o campo de la producción material), en la teoría de Bernstein, corresponde a aquel en que los agentes dominantes regulan los medios, los contextos y las posibilidades de los recursos físicos,³⁰⁸ produciendo, entonces, no solo recursos físicos, sino también estableciendo códigos de producción. Menciona Bernstein que, en el campo económico, hay interdependencia explícita entre las funciones y agencias especializadas, tendiendo sus agentes dominantes a compartir los mismos intereses e ideología.³⁰⁹ Tales agentes y agencias buscan la reducción del Estado en términos de gastos públicos, sin embargo, buscan utilizar sus medios de poder y control en la mantención del orden y en el establecimiento de los principios dominantes.

Uno podría observar que actúan en tal contexto en nivel internacional, con efectos en los derechos humanos y en la educación, las grandes industrias y empresas, el sistema financiero, los rentistas, entre otros. Su influencia en el discurso parece producirse a través de grupos de presiones, financiamiento político y participación en foros – como, por ejemplo, el Bilderberg (encuentro anual que

³⁰⁶ BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 130 y 131.

³⁰⁷ *Ibíd.*

³⁰⁸ *Ibíd.*, p. 190.

³⁰⁹ *Ibíd.*

busca el diálogo entre Europa y América del Norte, con participación de políticos, líderes del campo industrial, financiero, académico y de la prensa);³¹⁰ el Foro de Boao para Asia (equivalente al Foro Económico Mundial de Davos); el propio Foro de Davos;³¹¹ la Conferencia de Sun Valley (organizada por la firma de inversiones Allen & Co., con presencia de empresarios, filántropos, políticos, dirigentes de empresas, personalidades del mundo del entretenimiento); entre otros – situaciones en que los campos económico y simbólico se reúnen. Lo mismo se produce por medio de conferencias, como la TED (de Tecnología, Entretenimiento y Diseño, promovida por la fundación Sapling de Estados Unidos, para “hacer accesibles las grandes ideas”)³¹² y la Conferencia Zeitgeist (promovida por Google con fines parecidos), además del financiamiento de investigaciones en universidades y de las propias universidades (lo que ocurre, incluso, como ya se ha visto, en los niveles primario y secundario de enseñanza).³¹³

La influencia del campo económico también ocurre a través de la prensa tradicional, la cual también se reconoce en este campo, aunque sus periodistas sean ellos mismos agentes de control simbólico. Quienes van a tener poder sobre los textos creados por los periodistas son aquellos que los comercializan, es decir, los agentes del campo económico.³¹⁴

³¹⁰ Según comunicado de prensa emitido por la organización del foro, son aproximadamente dos tercios de participantes provenientes de Europa y los demás de Estados Unidos, que se encuentran para debatir temas amplios como “eventos corrientes, China... migración... Oriente Mediano, Rusia... geopolítica de energía y precios de productos básicos...”. Las informaciones obtenidas en tal ocasión pueden ser utilizadas por los participantes con la condición de que eso no incluya la identificación y filiación del hablante. Nadie puede tener su identidad revelada. BILDERBERG MEETINGS. 2016. Comunicado de prensa (encuentro número 64, del 09 hasta el 12 junio 2016, Dresden/Alemania). Disponible en línea: <<http://bilderbergmeetings.org/press-release.html>> [Consultado: 27 de junio de 2016].

³¹¹ De acuerdo al publicado en su página web, el Foro Económico Mundial (FEM) y las empresas asociadas poseen un rol de liderazgo en moldear el futuro de sus industrias y regiones, asimismo en moldear las agendas regionales y globales relativas a sus campos de actuación. Más que las citas anuales, ocurridas en Davos (Suiza), con la presencia de invitados (empresarios, directores ejecutivos de grandes empresas, intelectuales, periodistas, et.), el FEM desarrolla estudios a lo largo del año e involucra sus miembros en acciones específicas. Fuente: FORO ECONÓMICO MUNDIAL. Página web: <<https://www.weforum.org/about/our-members-and-partners>> [Consulta: 28 de junio de 2016].

³¹² Conforme página web de la organización: <<http://www.ted.com/about/our-organization/how-ted-works>>

³¹³ DIAS, *op.cit.*

³¹⁴ BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 193 y 194.

Además de los ejemplos ya vistos en el apartado 2.1.2. (sobre el discurso de derechos humanos al servicio de la razón instrumental), un artículo del sitio web del *The New York Review of Books* ilustra la influencia discursiva que el campo económico logra obtener, a través del financiamiento de agencias de control simbólico, como facultades y universidades, prensa, hospitales, museos, el mundo del arte, etc. El artículo indica que la concentración de riqueza y la posibilidad de deducción tributaria de donaciones caritativas en Estados Unidos han incrementado mucho la filantropía en los últimos quince años. Sin embargo, demuestra que el donante, al acercarse a la institución beneficiaria, en vez de preguntar en qué podría ayudar, impone su propia agenda.³¹⁵

Michael Massing, autor del texto, señala que gran parte de la filantropía hoy día objetiva la “captura intelectual”, la conquista del público por una ideología particular o punto de vista, y que ello no pasa solo por medio del establecimiento y soporte de fundaciones, toda vez que los “ultraricos” lo hacen también a través de grupos de abogados, institutos de investigación, voceros contratados y *think tanks*. Observa un nuevo escenario de *lobbying* en Washington, en que los mecanismos tradicionales de presión son complementados por campañas multifacéticas que buscan crear la impresión de amplio soporte a posiciones de empresas o gobiernos.³¹⁶ Está claro que ello crea un círculo vicioso en la concentración de riqueza, una vez que ese gran excedente de renta es utilizado para financiar la mantención del discurso y de la ideología que posibilitan una concentración cada vez mayor.³¹⁷

Por su parte, el campo del control simbólico es el conjunto de agencias y agentes especializados en los códigos discursivos, los cuales distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones, produciendo recursos

³¹⁵ MASSING, Michael. 2016. How to Cover the One Percent. *The New York Review of Books*. 14 de enero de 2016. Disponible en línea: <<http://www.nybooks.com/articles/2016/01/14/how-to-cover-the-one-percent/>> [Consultado: 07 de julio de 2016].

³¹⁶ *Ibíd.*

³¹⁷ *Ibíd.* Muchos son los ejemplos concretos traídos en el artículo, como es el caso de grandes fundaciones que, invirtiendo incluso en educación, tienen como principal temática la reducción de gastos públicos, liderando campañas en favor de la reducción del número de empleos públicos o del monto de las pensiones. Una de ellas llegó a contratar la producción de una serie televisiva sobre el tema de la seguridad pública que debería tener duración de dos años, la cual, sin embargo, no se pudo llevar a cabo en función de protestas.

discursivos.³¹⁸ Al respecto, Bernstein señala que en “el control simbólico, las agencias y funciones tienden a ser vistas como separadas y especializadas y sus ideologías subyacentes como menos transparentes”,³¹⁹ toda vez que “no existe ninguna ideología necesariamente compartida entre sus agentes dominantes y este campo tiende a ser constituido por posiciones opuestas”.³²⁰ Obsérvese sobre este punto que es a través de la comunicación que las relaciones de poder y las categorías culturales dominantes son distribuidas y pueden ser alteradas: son relaciones de poder “expresas en términos de discurso y el discurso en términos de relación de poder”.³²¹

En cuanto a los agentes y agencias de control simbólico en el ámbito de los derechos humanos en el campo internacional, hemos observado que la amplitud del tema, el largo recorrido histórico y su interdisciplinaridad, son responsables de abarcar un abanico de comunidades, instituciones, pensadores y líderes de las más diversas áreas. En tal sentido, se percibe que, están involucrados en el discurso para el progreso y el regreso de los derechos humanos, personas de todos los tiempos, con actuación en la política, en la religión, en el derecho, en la filosofía, sociología e, incluso, en las artes. Así las cosas, hemos visto, por ejemplo, que Quijano ha destacado el rol de comunidades indígenas de Latinoamérica en la producción del ideario moderno. Hunt, por su parte, ha defendido que la lectura de novelas epistolares en el siglo XVIII, como “Pamela” y “Clarissa”, de Samuel Richardson y “La Nueva Eloísa”, de Rousseau, posibilitaron una mirada empática hacia el otro, lo que tuvo el poder de derrumbar antiguos prejuicios y llevar al reconocimiento de la autonomía moral de categorías cada vez más amplias de

³¹⁸ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 190.

³¹⁹ *Ibíd.*

³²⁰ *Ibíd.*

³²¹ *Ibíd.*, pp. 187 y 190.

personas,³²² además de tantos otros agentes y agencias involucrados en verdaderos hitos de los derechos humanos y del constitucionalismo moderno.³²³

De cualquier manera, vale la pena el destacar algunas de las agencias que actúan en el campo del control simbólico en la actualidad. Podríamos mencionar encuentros como el G7,³²⁴ Bilderberg, el Foro Económico Mundial, y el Foro Social Mundial;³²⁵ agencias nacionales de países hegemónicos (como Pentágono, FBI, CIA, NSA, por señalar a algunas de los Estados Unidos), la OMS, las ONGs,³²⁶ y, principalmente, las universidades, el sistema de las Naciones Unidas, los sistemas global y regionales de protección de los derechos humanos, entre tantos otros.

³²² “Mi argumento depende de la noción de que leer relatos de tortura o novelas epistolares tuvo efectos físicos que se tradujeron en cambios cerebrales y volvieron a salir del cerebro como nuevos conceptos sobre la organización de la vida social y política. Los nuevos tipos de lectura (y de visión y audición) crearon nuevas experiencias individuales (empatía), que a su vez se convirtieron en posibles nuevos conceptos sociales y políticos (los derechos humanos). [...] Los derechos humanos crecieron en el jardín sembrado por esos sentimientos. Los derechos humanos solo pudieron florecer cuando las personas aprendieron a pensar en los otros como sus iguales, como sus semejantes en algún modo fundamental. Aprendieron esa igualdad, por lo menos en parte, experimentando la identificación con personajes comunes que parecían dramáticamente presentes y familiares, aunque en último análisis ficticios”. En traducción libre desde: HUNT, *op.cit.* p. 32 y 58).

³²³ Sobre el tema, algunos ejemplos pueden ser sacados del siguiente tramo del texto de TRINDADE: “el recurso de los derechos humanos, desde la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (1789), pasando por la Constitución Mexicana de 1917 (cuyo largo artículo 123 inauguró el derecho constitucional del trabajo), por la Declaración de los derechos del pueblo trabajador y explotado, de la Rusia de 1918 (el contrapunto proletario a la Declaración burguesa, de 1789), por la Constitución de Weimar, de 1919 (que incorporó ampliamente derechos políticos y sociales), hasta la Declaración de los derechos humanos de las Naciones Unidas (1948) y los pactos que, desde entonces, se les siguieron – esto recorrido, reiteramos, correspondió, en lo esencial, al trayecto hecho en los últimos 200 años por las conquistas de los trabajadores y de otros sectores sociales oprimidos”. En traducción libre desde TRINDADE, *op.cit.*, p. 300).

³²⁴ El G7 tiene como miembros: Estados Unidos, Alemania, Canadá, Francia, Italia, Japón y Reino Unido. Rusia llegó a hacer parte, pero fue excluida en marzo de 2014.

³²⁵ Según su página web, el “Foro Social Mundial es un espacio de debate democrático de ideas, de profundización de la reflexión, de formulación de propuestas, de intercambio de ideas y de articulación de movimientos sociales, redes, ONGs y otras organizaciones de la sociedad civil que se oponen al neoliberalismo y a la dominación del mundo por el capital y por todas formas de imperialismo. Después del primer encuentro mundial de 2001, sucedió un proceso mundial de búsqueda y de construcción de alternativas a las políticas neoliberales”. FORO SOCIAL MUNDIAL. Página web: <<https://fsm2015.org/es/node/394>> [Consulta: 28 de junio de 2016].

³²⁶ Históricamente, personas de la sociedad se han organizado para luchar por derechos humanos. En sus obras, Lynn Hunt trae ejemplos de organizaciones contra la esclavitud en el siglo XIX e inicio del XX y Flavia Piovesan destaca la importancia de las ONGs, actualmente, en la defensa de tales derechos (HUNT, *op.cit.* 207; PIOVESAN, *op.cit.*, p. 225).

1.2.1.1. El campo de control simbólico y la producción, recontextualización y reproducción del discurso en la universidad: lo pensable y lo impensable

Bernstein reconoce en las universidades uno de los principales sitios de producción del discurso pedagógico, toda vez que las mismas son agencias que se especializan, como parte de su función, en la producción, más que en la reproducción del discurso.³²⁷ De hecho, en gran parte, son las instituciones de enseñanza superior y sus investigadores los que alimentan de fundamentaciones teóricas las discusiones internacionales de derechos humanos.³²⁸

No obstante, si por un lado la universidad, en la interacción de los campos, como agencia de control simbólico con rol de producción (y recontextualización), alimenta a los principios dominantes presentes en el discurso pedagógico; por otro, se retroalimenta de los principios dominantes provenientes de los demás campos. Así, el pensamiento universitario es responsable de buena parte del discurso progresista, empero, sufre de creciente influencia de ideas conservadoras o neoliberales, cuyo objetivo es limitar y/o direccionar la investigación académica para fines de reproducción del orden. La influencia del campo económico, por ejemplo, fue tratada con anterioridad en este capítulo, donde se ha señalado que, según Wallerstein, la universidad tiene un rol de legitimación de la “economía-mundo capitalista”. El autor actúa como profesor e investigador en Estados Unidos, donde la influencia de los principios dominantes de la sociedad es potenciada por el rol que las corporaciones, a través de donaciones a las universidades, han asumido en

³²⁷ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 281.

³²⁸ Así, se ha señalado que “desde el siglo XIX la universidad pretende ser el lugar por excelencia de la producción del conocimiento científico. No es de admirar, pues, que su reputación esté tradicionalmente medida por la productividad en el dominio de la investigación. [...] La búsqueda desinteresada de la verdad, la elección autónoma de los métodos y temas de investigación, la pasión por el avance de la ciencia, constituyen la marca ideológica de la universidad moderna. Son la justificación última de la autonomía y de la especificidad institucional de la universidad. [...] De hecho, la investigación ha sido siempre considerada el fundamento y la justificación de la educación de ‘nivel universitario’ y la ‘atmosfera de investigación’, el contexto ideal para el florecimiento de los valores morales esenciales a la formación del carácter”. En traducción libre desde: SANTOS, Boaventura de S. 2013. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 14ed. São Paulo, Cortez, p. 387.

el gerenciamiento de estas instituciones o en la inclusión de temas en cursos y en planes de enseñanza.³²⁹

Además de producir el discurso pedagógico, según Bernstein, la universidad también lo recontextualiza, aunque esa doble actividad no sea común en la teoría del autor.³³⁰ El establecimiento de “qué” va a ser enseñado, y del “cómo” va a enseñarse (la determinación de la teoría de la instrucción a ser empleada) forma parte de las funciones de la universidad.³³¹ De hecho, también la función de reproducción del discurso pedagógico puede encontrarse en la institución. Las universidades, a la par de su condición de agencias “modeladoras”³³² del discurso, trabajan sus posibilidades (métodos y técnicas) de enseñanza y, en algunos de sus sectores, reproducen el discurso resultante no solo de su producción, sino también de los principios dominantes generales de la sociedad.

El sociólogo de la educación observa que, en el nivel de la universidad, hay una creciente diferenciación de la investigación en relación a la enseñanza, con efectos distintos en la valoración de instituciones dedicadas a la investigación/enseñanza de postgrado e instituciones dedicadas a la enseñanza de pregrado.³³³ Así, para Bernstein, tal diferenciación es entendida como un equivalente del desplazamiento manual/mental, producido, en el interior del discurso pedagógico, por las reglas distributivas del dispositivo pedagógico europeo.³³⁴

Según el autor, existe una fuerte clasificación entre aquellos que producen el discurso (los que crean algo nuevo, a partir de la crítica y del descubrimiento) y aquellos que reproducen el discurso. En consecuencia, sostiene que, aunque en la universidad esa clasificación sea más débil, la institución tiende a mantener

³²⁹ Algunos ejemplos de casos concretos son traídos por *The New York Review of Books*, como la contratación de profesores por partidos políticos, a punto de confundirse la opinión del profesor con aquella de su contratante; la influencia de corporaciones en el cuerpo directivo de las universidades; las donaciones destinadas al desarrollo de cursos sobre gastos públicos, etc. MASSING, *op.cit.*

³³⁰ “Por lo general, la regla es que una persona determinada solo puede ocupar una posición en cualquier momento dado. Sin embargo, en el campo pedagógico, en el nivel de la universidad o de institución equivalente, aquellos que producen el nuevo conocimiento son también sus propios recontextualizadores”. En traducción libre, a partir de: BERNSTEIN, *op.cit.*, p 265.

³³¹ Sobre las funciones de la universidad: SANTOS, *op.cit.*, pp. 372-379.

³³² BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 195 y 196.

³³³ *Ibid.*, p. 265.

³³⁴ *Ibid.*, p. 281.

separadas las funciones productoras y reproductoras y a recompensarlas diferencialmente.³³⁵ Santos también señala que las cuestiones involucradas en la función de investigación, “subyacen a las reglas y a los criterios de contratación y de ascenso en la carrera, tanto de los investigadores, lo que no sorprendería, como de los docentes”.³³⁶

Es probable que lo anterior se deba a la división entre quienes trabajan con lo “pensable” y quienes trabajan con lo “impensable”. Según Bernstein, los que reproducen el conocimiento legítimo serían responsables de institucionalizar lo pensable, mientras los que producen el conocimiento legítimo de institucionalizar lo impensable.³³⁷ En este sentido, señala que, en función de su actividad productora del discurso, la universidad ha sido el sitio preponderante del control de lo que puede y de lo que no puede ser pensado (y por quién). Este rol estuvo fuertemente vinculado a la religión, sin embargo, coincidiendo con lo que defiende Wallerstein y los teóricos críticos, es la ciencia hoy en día, en la parte hegemónica del globo, la que sirve de fundamento a quienes dictan la verdad.

La manera en que la teoría de Bernstein describe el control del pensable y del impensable, pasa por la idea de código. Dicho código, que es tácitamente adquirido, selecciona e integra (además de las formas de realización y de los contextos evocadores) lo que denomina significados relevantes. En un código específico, las orientaciones referentes a los significados pueden ser elaboradas o restrictivas: las primeras son referentes a significados más amplios, universales, relativamente independientes del contexto y con relación meramente indirecta con una base material específica; mientras que las restrictivas son su opuesto.

Las orientaciones relativas a los significados son distribuidas según las reglas (distributivas) del dispositivo pedagógico,³³⁸ las que regulan la

³³⁵ *Ibíd.*

³³⁶ SANTOS, *op.cit.*, p. 387.

³³⁷ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 264.

³³⁸ Como ya se ha dicho, el dispositivo pedagógico es un aparato que ofrece la gramática interna del discurso pedagógico, por medio de reglas de distribución, recontextualización y evaluación. Para el estudio de la producción del discurso, especialmente importante son las reglas distributivas, relacionadas al contexto primario, donde ocurre tal producción. *Ibíd.*, pp. 257- 258.

especialización diferenciada de la conciencia conforme al grupo.³³⁹ Al respecto, señala el autor que el dispositivo pedagógico reproduce esa distinción entre lo impensable y lo pensable, no la crea.³⁴⁰ Ello depende, entonces, de la distribución de poder. Así, es más probable encontrar los códigos restringidos entre aquellos pertenecientes a una división social del trabajo más simple y con una relación más específica y local con su base material.³⁴¹ De forma diferente ocurre con las orientaciones elaboradas y sus códigos. Esos son los medios para pensarse lo imposible, lo impensable, toda vez que “los significados que ellos hacen surgir van más allá del espacio, del tiempo y del contexto local y encajan esos últimos en un espacio, en un tiempo y en un contexto trascendentales, estableciendo una relación entre el local y el trascendental”.³⁴² Tales orientaciones y códigos elaborados están disponibles en la universidad, institucionalizadas por el discurso pedagógico oficial.

Es posible observar que los que logran ubicarse en las universidades, es decir, en una de las agencias de producción del discurso, pueden recibir las orientaciones elaboradas, las cuales involucran significados más abstractos, provenientes de las temáticas profundizadas y de las investigaciones efectuadas en dichas instituciones. Mientras tanto, los que solo logran interactuar en contextos reproductivos de la cultura suelen no tener acceso al impensable, sino al pensable.

No obstante, si por un lado el dispositivo pedagógico se presenta como una herramienta de imposición del orden, por el otro, él representa un medio de transformación, ya que el acto de reflexionar sobre el discurso sujeto al control puede generar conclusiones distintas de las esperadas, abriendo espacio para el “aún a ser pensado”. Según Bernstein, eso deriva de las características de la propia lengua³⁴³ y también de las limitaciones del dispositivo pedagógico, toda vez que los

³³⁹ Según Bernstein, el dispositivo pedagógico es esencial a la producción y reproducción de la cultura, traduciendo las relaciones de poder en discurso de control simbólico y viceversa, también intentando regular lo que “aún ha de ser pensado”. Dice el autor que el control del impensable por el dispositivo es hecho a través de reglas distributivas “que regulan a aquellos que tienen acceso a los locales donde el impensable puede ser legitimamente pensado, a través de reglas recontextualizadoras que construyen el pensable, a través de sus agentes y a través de las reglas evaluativas que moldean el adquirente”. En traducción libre desde: BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 257-288).

³⁴⁰ *Ibíd.*, p. 264.

³⁴¹ *Ibíd.*, p. 154.

³⁴² *Ibíd.*, p. 257.

³⁴³ *Ibíd.*, p. 255.

principios reproducidos traen con ellos otras posibilidades que no son aquellas establecidas para la reproducción y que la distribución del poder reproducida por medio del dispositivo crea puntos que pueden generar contestación y oposición.³⁴⁴

Estos conceptos de “pensable”, “impensable” y “aún por ser pensado”, además del rol de la educación en la reproducción y transformación cultural, pueden ser encontrados también en la obra de Paulo Freire. Él describe, de una manera práctica, cómo puede ocurrir esa transformación a partir de la reflexión crítica, estimando que la misma es clave para obtener lo impensable no solo en los niveles superiores de enseñanza, sino en todos, desde que desarrolla una educación dialógica, que se orienta a la realidad del educando. De hecho, analizados según la teoría de Bernstein, los círculos de cultura descritos por Paulo Freire³⁴⁵ funcionaban como contexto para el “cambio del código inicialmente adquirido por los sujetos”.³⁴⁶

Además del de la educación, otros contextos que presentan la posibilidad de tener acceso a orientaciones elaboradas a aquellos que no son parte de los grupos a quienes suelen destinarse, son las agencias de oposición y resistencia (sindicatos, partidos políticos) y las agencias de reproducción cultural (instituciones deportivas, religiosas).³⁴⁷

En su obra “Pedagogía del Oprimido”,³⁴⁸ Freire describe una educación en que los educadores investigan la realidad local, para problematizarla en el contenido programático. Afirma que el programa no puede ser elaborado a partir de las finalidades del educador, de lo que le parezca mejor a quienes está educando. Para ello, entonces, se hace necesaria la investigación de temas generadores, así llamados porque contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en muchos otros temas, los cuales igualmente provocarán tareas por cumplirse. En el mismo punto, señala también que los temas generadores involucran y son involucrados por situaciones-límite, mientras las tareas que ellos implican (que son las respuestas de los hombres a través de su acción histórica), si son cumplidas, constituyen los actos-

³⁴⁴ *Ibíd.*, pp. 266 y 267.

³⁴⁵ FREIRE, *op.cit.*, pp. 160 y ss.

³⁴⁶ MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 12.

³⁴⁷ *Ibíd.*, p. 4.

³⁴⁸ FREIRE, *op.cit.*

límite. Solo con la visión crítica es que los oprimidos pueden visualizar el inédito viable, trascendiendo a las situaciones-límite.³⁴⁹

Lo impensable de Bernstein sería, en Paulo Freire, la superación de las situaciones-límite, que se presentan “a los hombres como si fueran determinantes históricas, aplastadoras, en frente a las cuales no les cabe otra alternativa sino adaptarse”.³⁵⁰ Sería la visualización y la acción (actos-límite) hacia el inédito-viable.

1.2.1.2. El campo del control simbólico y la producción y recontextualización del discurso en los sistemas global y regionales de protección de los derechos humanos

Conforme se ha señalado, las agencias de control simbólico que actúan en el campo internacional presentan especial relieve en materia de derechos humanos y de EDH. Ello se debe a que es ahí donde ocurre gran parte de la producción del discurso, a través de los debates que generan instrumentos internacionales firmados por los diversos países. Asimismo, en el campo internacional, ocurre la producción e interpretación de tales derechos, a partir de la actuación práctica de las agencias involucradas, como, por ejemplo, las cortes internacionales; produciéndose ahí también el inicio de su recontextualización (oficial e, incluso, pedagógica), toda vez que los instrumentos sobre derechos humanos y EDH (y, en algunos países, incluso, jurisprudencia) ingresan sin grandes modificaciones en las normativas de los Estados.

En cuanto a las agencias de producción del discurso de derechos humanos, ya fueron mencionadas en el presente trabajo las Naciones Unidas, su Consejo de Seguridad y sus agencias especializadas, como FAO y OMS, además del FMI y el

³⁴⁹ *Ibíd.*, p. 130. La idea de Freire es “proponer al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, por su vez, le desafía y, así, le exige respuesta, no solo en el nivel intelectual, pero en el nivel de la acción”. *Ibíd.*, p. 120. Además de los temas generadores, que pueden ser ubicados en círculos concéntricos, partiendo del más general al más particular (temas de carácter universal, con unidades y subunidades, de carácter continental, regional, nacional etc.), Freire entiende necesario investigar la percepción de ellos que tengan los hombres, así, la investigación debe ocurrir en búsqueda por la temática significativa. *Ibíd.*, pp.116-164.

³⁵⁰ *Ibíd.*, p. 130.

Banco Mundial. El sistema global de protección de los derechos humanos de las Naciones Unidas es el más influyente en el área bajo estudio. Aunque no presente un tribunal permanente, cuenta con la Corte Internacional de Justicia (el órgano jurisdiccional más importante de la ONU, accionado solamente por Estados), los Tribunales *ad hoc* para la antigua Yugoslavia y Ruanda (creados por resolución del Consejo de Seguridad de la ONU) y el Tribunal Penal Internacional.³⁵¹ Cuenta, además, con el Consejo de Derechos Humanos, que tiene como principal mecanismo de protección y promoción de los derechos humanos la Revisión Periódica Universal, donde dos Estados se someten voluntariamente a sugerencias de los otros Estados, sin poder vinculante.

Los sistemas regionales de protección complementan el global: el sistema interamericano de la OEA, con su Comisión y su Corte Interamericana de Derechos Humanos; el europeo, con la Corte Europea de Derechos Humanos; y el africano, con la Comisión y la Corte Africana de Derechos Humanos. Todavía no consolidado, el sistema regional árabe empezó a desarrollarse a partir de la adopción, por la Liga de las Naciones Árabes, de la Carta Árabe de Derechos Humanos, en vigor desde el año 2008, la cual refleja las tradiciones religiosas de esos pueblos.³⁵² Existe todavía una propuesta de creación de un sistema regional asiático, en que se destaca la Carta Asiática de Derechos Humanos, de 1997, iniciativa de la sociedad civil, por medio de expresivas ONGs.³⁵³

³⁵¹ PIOVESAN, *op.cit.*, p. 107.

³⁵² *Ibid.*, pp. 101 y 102. Es interesante añadir que el propio mercado común entre Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay y Venezuela (MERCOSUR), cuenta con pactos relativos a derechos humanos, a los cuales se juntan también Chile y Bolivia. Según Mazzuoli, se deben destacar los siguientes instrumentos: el "Protocolo de Ushuaia sobre Compromiso Democrático en el MERCOSUR, la República de Bolivia y la República de Chile" (1998), el "Protocolo de Asunción sobre Compromiso con la Promoción y Protección de los Derechos Humanos del MERCOSUR" (2005) y el "Protocolo de Montevideo sobre Compromiso con la Democracia en el MERCOSUL", el Ushuaia II (2011) (MAZZUOLI, *op.cit.*, pp.144 y 145). Además, en el año 2009, fue creado el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos, en función de cooperar con el diseño e implementación de políticas de derechos humanos, conforme las constituciones de los Estados y los tratados del sistema global e interamericano, asimismo aportar a la armonización de las legislaciones de los Estados-parte, a través de asistencia técnica y capacitación, de espacio para reflexión y diálogo y de la realización de estudios e investigaciones. En el año 2013, la Secretaría del Mercosur y el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos firmaron "un convenio de financiación para la ejecución del proyecto 'Construyendo una Infraestructura para la Protección y Promoción de los Derechos Humanos en el Mercosur', con recursos del Fondo para la Convergencia Estructural del Mercosur (FOCEM)". En traducción libre desde: *Ibid.*, pp. 145-150.

³⁵³ PIOVESAN, *op.cit.*, p. 103.

En cuanto a la producción e interpretación del discurso de derechos humanos, el sistema global y los sistemas regionales tienen una enorme importancia. Actúan de manera complementaria y presentan influencias mutuas en sus jurisprudencias, toda vez que las peculiaridades de cada región ofrecen estándares distintos de casos, haciendo que las cortes presenten una especie de especialización en determinadas materias. Piovesan ha observado, además de la interpretación sistemática e integral que los tribunales regionales confieren a los parámetros de protección global de la ONU, un diálogo entre las decisiones de la Corte Europea y de la Corte Interamericana.

Así, a partir del informe elaborado por el Consejo de Europa en diciembre de 2012, la autora señaló cuatro categorías de casos en que la Corte Europea de Derechos Humanos incorpora la jurisprudencia de la Corte Interamericana: situaciones de desaparición forzada de personas, de violaciones al debido proceso legal en materia de derechos humanos, casos que involucran el deber del Estado de prevenir e investigar graves violaciones de derechos y situaciones de protección de los derechos sociales.³⁵⁴ Por otro lado, la jurista también apunta las citas que la Corte Interamericana hace de la jurisprudencia de la Corte Europea en materias relacionadas a la prohibición de la discriminación por orientación sexual y a la protección de derechos reproductivos.³⁵⁵ Además, la Corte Interamericana aún suele adoptar referencias interpretativas, a partir del contexto constitucional y judicial de los países latinoamericanos, lo que Piovesan describe como “diálogo regional-local, con énfasis en los marcos constitucionales latinoamericanos, asimismo en la jurisprudencia de Cortes latinoamericanas”.³⁵⁶

De ello se desprende que la producción del discurso ocurre también en esos órganos, los que producen e interpretan también utilizando el – y siendo utilizados por el – marco teórico universitario.

³⁵⁴ *Ibíd.*, pp. 209 y 210.

³⁵⁵ *Ibíd.*, p. 227.

³⁵⁶ *Ibíd.*, p. 228.

1.2.1.2.1. La producción y recontextualización en los instrumentos internacionales de derechos humanos y de EDH

En este punto del trabajo, es importante mencionar los principales instrumentos de derechos humanos y EDH en el ámbito de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de los Estados Americanos (OEA), las organizaciones que más interesan al estudio, dada la realidad Latinoamericana, y más concretamente, la brasileña; respecto de quienes resultan aplicables tratados que reflejan muchas de las temáticas hasta ahora debatidas, como las referentes a las agencias y órganos de derechos humanos, a los derechos civiles y políticos, a los derechos económicos, sociales y culturales, a los derechos de solidaridad, al desarrollo, a la autodeterminación de los pueblos, a la democracia, a las cuestiones indígenas, etc.

Por mencionar algunos, referentes a la ONU: la Carta de las Naciones Unidas (1945); la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960); la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales (1960); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); la Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social (1969); la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (1986); el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992); la Declaración y Programa de Acción de Viena (1993); y la Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007), entre otros.

En el ámbito de la OEA: la Carta de la Organización de los Estados Americanos (1948); la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948); la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica - 1969); el Protocolo Adicional a la Convención Americana de

Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador - 1988); la Carta Democrática Interamericana (2001); y la Carta Social de las Américas (2012), etc.

En ellos, es posible percibir la cristalización del discurso de derechos humanos producido internacionalmente, además de un inicio de recontextualización oficial e, incluso, pedagógico.

En términos de recontextualización oficial, se aprecia que estos tratados, en general incorporados a los ordenamientos estatales sin grandes modificaciones, definen lo que debe ser enseñado en materia de derechos humanos, cuáles son, sus contornos y finalidades de la educación (educación en general y en derechos humanos). El discurso de ambas agencias presenta a la educación, por sí misma, como un derecho humano, una herramienta esencial en el desarrollo del ser humano y un medio para acceder a sus demás derechos.

Según se desprende del contenido de los instrumentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (artículo 5), el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (artículo 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 29) y la Declaración y Programa de Acción de Viena (párrafo 33); para la ONU, la educación que difunde información adecuada e incluye la enseñanza de los derechos humanos trae aparejada varios niveles de beneficios, tales como los beneficios respecto del individuo (como el pleno desarrollo de su personalidad, del sentido de su dignidad, de sus aptitudes y de su capacidad de participar de manera responsable en la sociedad); de su comunidad (respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma y sus valores, a los valores nacionales del país en que vive y del país de que sea originario); de la sociedad en general (favorecer el respeto de los derechos humanos, de las libertades fundamentales, de los principios consagrados en la Carta de la ONU, favorecer la comprensión, la tolerancia, la igualdad de los sexos y la amistad entre los grupos étnicos, raciales y religiosos y personas de origen indígena); y de la comunidad internacional (respeto a las civilizaciones distintas de

la suya, amistad entre todos los pueblos, las naciones, mantenimiento de la paz, respeto al medio ambiente).³⁵⁷

En el ámbito de los tratados de la OEA, como el Protocolo de San Salvador (artículo 13), la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (artículo XII), la Carta Social de las Américas (artículo 19) y la Carta Democrática Interamericana (artículo 16), además de los objetivos establecidos por la ONU (y repetidos por la OEA), otros son añadidos. Para tal agencia, la educación, inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad, debe producir el fortalecimiento del respeto por los valores cívicos y sociales, del pluralismo ideológico, de la justicia, la paz, la democracia, la equidad, el desarrollo sostenible, además de la reducción de la pobreza y de la promoción de la inclusión social.³⁵⁸

Mundialmente, en términos de EDH, es importante destacar los esfuerzos de la ONU, desde su creación y, especialmente, a partir de la Declaración Universal de 1948, en la difusión de dichos derechos. En tal sentido, la declaración se convirtió en una herramienta pedagógica de concienciación respecto de los derechos humanos y de la importancia de la democracia; a partir de ahí, la ONU ha implementado acciones con vistas a la producción y difusión de materiales educativos, moldeando la idea de educación en derechos humanos y lo que serían sus programas de enseñanza.³⁵⁹ Algunas de estas acciones, responsables de la inclusión de la temática en la enseñanza, engloban instrumentos internacionales, campañas, publicaciones, soporte en cuanto a los materiales y métodos de enseñanza, entre otros. En este sentido, es importante mencionar iniciativas como la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974); la Campaña Mundial de Información Pública

³⁵⁷ Conforme instrumentos mencionados, presentes en la página web de las Naciones Unidas: <<http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>>.

³⁵⁸ Conforme instrumentos mencionados, presentes en páginas web de la organización, como las siguientes: <http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.asp#Capítulo XVIII> y <http://www.oas.org/OASpage/esp/Documentos/Carta_Democratica.htm> [Consulta: noviembre de 2016].

³⁵⁹ BRASIL. 2013. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. "Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais". Brasília, pp. 26 y 27.

sobre los Derechos Humanos (en curso desde 1988); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); y la Declaración y Plan de Acción de Viena, producto de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena (1993), en el seno de la cual fue recomendada la institución de una década dedicada a la EDH.

De esta manera, en 1994, la Asamblea General de la ONU proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), ocasión en que también acogió el Plan de Acción para el Decenio, contenido en el informe del Secretario General. Tal década generó Directrices para la Elaboración de Planes Nacionales de Acción para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1997), preparadas por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas.

En base a los logros del Decenio, la ONU estableció también el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos en el 2004 (con vigencia desde el 2005), compuesto de tres etapas: la primera, referente a la enseñanza primaria y secundaria (2005-2009); la segunda, relativa a la educación superior y la “capacitación para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar”³⁶⁰ (2010-2014); y la tercera, referente al refuerzo de la aplicación de las dos primeras y a la formación de periodistas y profesionales de los medios de comunicación (2015-2019).

Finalmente, cabe destacar la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos (2011). Este último vino a reafirmar los documentos antecedentes, el llamamiento de la Conferencia de Viena (1993) y a recordar el Documento Final de la Cumbre Mundial 2005, en que los Jefes de Estado y de Gobierno apoyaron la educación y la formación en materia de derechos humanos, mediante la ejecución del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. El instrumento trae una definición de lo que sería la EDH y cuales sus objetivos.³⁶¹

³⁶⁰ Conforme página web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas: <<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx>>.

³⁶¹ “Artículo 1 1. Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos [...] 2. La educación y la formación en materia de derechos humanos son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos

Tal declaración (de 2011) fue consecuencia del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos, sugerido en la Conferencia de Viena (1993), la cual habría hecho constar entre sus pedidos a los Estados, el que incluyeran “los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el imperio de la ley como temas de los programas de estudio de todas las instituciones de enseñanza académica y no académica” (párrafo 79 de la Declaración y Programa de Acción).

Lo anterior puede mencionarse como un ejemplo de inicio de recontextualización oficial a nivel internacional, toda vez que tales recomendaciones y compromisos suelen ingresar en el discurso pedagógico oficial de los Estados, y reflejarse en “reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, inter-relación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discursos), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus

humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, de conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos. [...] Artículo 2 1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos. 2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban: a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen; b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos; c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás. [...] Artículo 4 La educación y la formación en materia de derechos humanos deben basarse en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los demás instrumentos y tratados pertinentes, con miras a: a) Fomentar el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las normas y los principios universales de derechos humanos, así como de las garantías de protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales a nivel internacional, regional y nacional; b) Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones respecto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente; c) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad; d) Garantizar la igualdad de oportunidades para todos mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación; e) Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los nefastos prejuicios y actitudes en que se basan”.

contextos (organización)".³⁶² Es ahí que empieza la definición de qué va a ser enseñado-aprendido en materia de derechos humanos y de cómo se va a hacer.

Otro ejemplo podría ser sacado de las Directrices para elaboración de planes de acción por los Estados (1997). Tales directrices “ofrecen sugerencias concretas para formular y llevar a la práctica un plan nacional de acción amplio (en lo que respecta a la vulgarización), eficaz (en lo que respecta a las estrategias) y sostenible (a largo plazo)”, conforme a su párrafo 5, y, entre otras cosas, buscan “poner de relieve las normas mínimas de la educación en la esfera de los derechos humanos” (párrafo 15, b), que deben ser incorporadas en todos los niveles de enseñanza.³⁶³

Se agrega a lo anterior, que puede visualizarse el inicio de una segunda recontextualización, la pedagógica. Véase, incluso, que muchos de los instrumentos internacionales mencionados cuentan con indicaciones específicas y prácticas de cómo enseñar derechos humanos en la sala de clases.³⁶⁴ Las agencias presentan así sugerencias de materiales, métodos, técnicas y publicaciones-guía, incluso a los educadores.³⁶⁵ Es lo que se desprende, por ejemplo, del texto de la Recomendación

³⁶² BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 270.

³⁶³ Así, prescribe también: “46. *Los siguientes tipos de actividades y criterios son líneas de acción en apoyo de los objetivos de la estrategia nacional: [...] c) Incorporación de la educación en la esfera de los derechos humanos en todos los niveles de la enseñanza escolar: después de que se hayan sometido a una revisión exhaustiva los programas y planes de estudio vigentes, deberán incluirse temas y tópicos fundamentales relacionados con los derechos humanos en los programas de capacitación técnica y profesional, los códigos de conducta profesionales o los procedimientos de funcionamiento, así como en los niveles de la enseñanza preescolar, primaria, secundaria, universitaria y en otras instituciones de enseñanza superior...*” NACIONES UNIDAS. Centro para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. “Directrices para elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos”. Ginebra, 1997. Disponible en Internet: <http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/SitioSubcomisionV2/doc/Directrices_decenio.pdf>. [Consulta: julio de 2016].

³⁶⁴ Es lo que se desprende también del párrafo 82 de la Declaración y Programa de Acción de Viena (1994), cuando dispone que “*los programas de servicios de asesoramiento y asistencia técnica del sistema de las Naciones Unidas deben poder atender inmediatamente a las solicitudes de los Estados relacionadas con actividades educacionales y de formación en la esfera de los derechos humanos...*”, incluso a través de “*cursillos, seminarios e intercambio de información*” (párrafo 76).

³⁶⁵ Algunas de esas publicaciones son mencionadas al fin del párrafo 27 del Plan de Acción para la tercera Etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos: “Los grupos profesionales y la ACNUDH, Human Rights Training: A Manual on Human Rights Training Methodology... (Nueva York y Ginebra, Naciones Unidas, 2000); ACNUDH y Equitas – International Centre for Human Rights Education, *Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos: Manual para educadores en derechos humanos...* (Montreal, Equitas, 2011)”. Además, en el sitio web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Derechos Humanos, hay disponible materiales pedagógicos y de capacitación. Ahí es posible encontrar la “Serie de la

sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974): “38. [...] La acción debería seguir las siguientes orientaciones: [...] d) debería prepararse, en la lengua o las lenguas de enseñanza del país, material escrito y audiovisual de carácter interdisciplinario que ilustre los problemas principales de la humanidad y ponga de relieve para cada caso la necesidad y la realidad concreta de la cooperación internacional, utilizando con ese fin la información facilitada por las Naciones Unidas, la UNESCO y los demás organismos especializados. e) deberían prepararse y comunicarse a otros países documentos y otros materiales que ilustren la cultura y el estilo de vida de cada país, los principales problemas con que se enfrenta, y su participación en acciones de interés mundial”.

Ello también puede observarse en el texto de las Directrices para elaboración de planes de acción por los Estados (1997)³⁶⁶ y en el Programa Mundial

educación en derechos humanos”, la cual “consta de publicaciones y recursos de multimedia destinado a apoyar actividades de enseñanza de los derechos humanos”, con títulos como: “*Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice (HR/PUB/09/3) published jointly with OSCE/ODIHR, the Council of Europe and UNESCO*” y “La enseñanza de los derechos humanos - Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias”. Además de ella, en el sitio se visualiza la “Serie de Capacitación Profesional”, que “consiste en guías y los manuales destinados a aumentar la conciencia de las normas internacionales. Está dirigido al público que es capaz de influir en la situación de los derechos humanos en sus países. Si bien se ha diseñado principalmente para apoyar a la Oficina del Alto Comisionado las actividades de capacitación, estas publicaciones también sirven como herramientas prácticas para las organizaciones que ofrecen educación en la esfera de los derechos humanos a grupos profesionales”. Como ejemplos de publicación de tal serie, mencionamos: “Cómo evaluar las actividades de capacitación en derechos humanos: Manual para educadores en derechos humanos”. Disponible en: <<http://www.ohchr.org/SP/PublicationsResources/Pages/TrainingEducation.aspx>> [Consulta: 18 de agosto de 2016].

³⁶⁶ “9. Se han preparado además tres documentos complementarios de estas Directrices, que podrán obtenerse por conducto de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: a) *Elaboración de programas de educación en la esfera de los derechos humanos, documento que contiene ideas y sugerencias para la ejecución de programas concretos de educación en la esfera de los derechos humanos destinados: i) a la opinión pública; ii) al sector de la enseñanza; iii) a otros grupos prioritarios; además de una guía de recursos didácticos para facilitar la ejecución de los programas;* b) *El derecho a la educación en la esfera de los derechos humanos, una recopilación de instrumentos internacionales, en su versión completa o extractos, relativos a la educación en la esfera de los derechos humanos;* c) *Guía para los instructores en materia de derechos humanos, un enfoque metodológico para la capacitación de los grupos de profesionales en la esfera de los derechos humanos. [...]16. [...] Los gobiernos deberán formular planes nacionales orientados a los siguientes fines: [...] i) Elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los derechos humanos; j) Alentar las investigaciones y la elaboración de material didáctico que sustente estos principios*

para la Educación en Derechos Humanos (2004), el cual dispone sobre los contornos de la práctica pedagógica, al tratar sobre el perfil de los programas académicos, los materiales didácticos, la participación activa de los alumnos, metodologías de enseñanza y aprendizaje etc. (párrafo 9, letras “h” e “i” y párrafo 28, letras “a”, “b” y “c”); además de que el tema está presente en el Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, según el cual, *“25. La solidez de la metodología es un factor fundamental del éxito o el fracaso de toda labor educativa. Para que la educación en derechos humanos sea eficaz debe ser participativa, basarse en la experiencia, centrarse en el alumno, estar orientada a la acción y tener en cuenta los contextos culturales”*.

En el ámbito del sistema regional interamericano de la OEA, también es importante mencionar el rol del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) en la recontextualización pedagógica. Habiendo nacido en 1980, época identificada por Candau como el inicio de la EDH en América Latina (a partir de las experiencias de educación popular), el instituto, fruto de un convenio entre la Corte Interamericana de Derechos Humanos y la República de Costa Rica, “es una entidad internacional autónoma, académica, dedicada a la enseñanza, investigación y promoción de los derechos humanos”.³⁶⁷ La misma autora destaca el protagonismo de la institución, como estimulador y financiador de diversas realizaciones desde su creación, y menciona el entendimiento de la organización acerca de la EDH, como un proceso de adquisición de conocimientos, competencias y valores necesarios a la comprensión, a la afirmación y a la reivindicación de los propios derechos sobre la base de las normas internacionales, en conexión con las nacionales.³⁶⁸

generales; [...]17. Todos los procedimientos y prácticas para la elaboración, ejecución y evaluación del plan nacional deben garantizar: a) la representación pluralista de la sociedad (incluidas las organizaciones no gubernamentales)”.

³⁶⁷ Conforme su sitio web: <<http://www.iidh.ed.cr/>>.

³⁶⁸ CANDAU, Vera María y SACAVINO, Susana. 2010. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. *En*: FERREIRA, Lucia de Fátima G. *et al.* (org.) “Direitos Humanos na Educação Superior. Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia”. João Pessoa, Editora Universitária, pp. 123 y 124.

En el sitio web de dicho instituto, también están disponibles diversas publicaciones prácticas sobre educación en derechos humanos.³⁶⁹

Como es posible observar, el discurso internacional de EDH, donde empieza la recontextualización oficial y también la pedagógica, más que traer al discurso pedagógico oficial los contenidos de instrucción, involucra en él una postura de orden, solidaridad y respeto, con miras al desarrollo y a la paz entre las personas y los pueblos. Ello implica ofrecer los contornos de los derechos humanos, además de valores, creencias y actitudes,³⁷⁰ para llenar la estructura del discurso pedagógico de reproducción, descrita por Bernstein como “una regla que inserta un discurso de competencia (destrezas de varios tipos) en un discurso de orden social, de una forma tal que el último siempre domina el primero”.³⁷¹

En materia de derechos humanos, ejemplos de indicaciones internacionales para linear el discurso instructivo y el discurso regulador (éste último responsable de crear el orden, la relación y la identidad especializada),³⁷² que componen el discurso pedagógico en el nivel de la transmisión, pueden ser observados, no solo en los textos antes mencionados, sino también en los párrafos 13 y 19 de las Directrices para la Elaboración de Planes Nacionales de Acción para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1997). Así, señalan: “13. *La promoción de los derechos humanos tiene lugar en el contexto de campañas educativas que abarcan tres dimensiones: a) Conocimientos: actividades de información acerca de los derechos humanos y de los mecanismos existentes para su protección; b)*

³⁶⁹ Algunos títulos ofrecidos en el sitio web del IIDH: “Módulo pedagógico para la transversalidad de los enfoques de género, derechos humanos y diversidad en el III ciclo de la Educación Básica Pública”; “La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria”; “VIII informe interamericano de educación en derechos humanos. Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años”; “Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad (multilingüe)”; “Manual de educación en derechos humanos (versión validada)”; “II Informe Interamericano de la educación en derechos humanos. Desarrollo en el currículo y textos escolares”; “Ciencias naturales y derechos humanos. Guía para docentes de ciencias naturales (1º Y 2º grado de educación secundaria)”; “Carpeta latinoamericana de materiales didácticos para educación en derechos humanos”; “Enseñanza práctica de los derechos humanos”; “Manual para profesores currículum y derechos humanos”. Disponible en: <<http://www.iidh.ed.cr/>> [Consulta: 05 de agosto de 2016].

³⁷⁰ Conforme el párrafo 13, letra “b” de las Directrices para elaboración de planes de acción por los Estados (1997).

³⁷¹ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 258.

³⁷² *Ibíd.*

Valores, creencias y actitudes: promoción de una cultura de derechos humanos mediante el fomento de valores, creencias y actitudes que sustenten esos derechos; c) Adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para defender los derechos humanos y evitar las violaciones de esos derechos. [...] 19. Toda labor educativa realizada con arreglo al plan nacional deberá fomentar: a) El respeto y la valoración de las diferencias, así como la oposición a la discriminación por motivos de raza, origen nacional o étnico, sexo, religión, edad, condición social, física o mental, idioma, orientación sexual, etc.; b) Un lenguaje y un comportamiento no discriminatorios; c) El respeto de la diversidad de opiniones y su valoración; d) Métodos de capacitación y aprendizaje participatorios; e) El reflejo de las normas de derechos humanos en el comportamiento cotidiano...”.

Bernstein, asimismo, enseña que la ideología ingresa en el discurso pedagógico en el momento en que los textos son incorporados por los campos recontextualizadores y transformados mediante su descontextualización y posterior recontextualización, lo que ocasiona un nuevo posicionamiento ideológico del texto. Ocurre que, “en ese proceso de desplazamiento y reemplazamiento del discurso original, la base social de su práctica... es eliminada”.³⁷³

Esa constatación de que hay un discurso regulador inserto en el discurso instructivo, ambos cargados de ideología, suele generar desconfianza en distintos sectores de la sociedad, toda vez que es identificada (a veces de manera equivocada) con la transmisión de ideas veladas. Está claro que la visión de mundo influye en los contornos de la práctica educativa. Miradas conservadoras y progresistas acaban reflejadas en la educación, cada una intentando generar distintas consecuencias en la vida práctica. Ello, a veces, también se traduce en una búsqueda por métodos y técnicas que equilibren, amenicen o eliminen las consecuencias de las ideas opuestas en las prácticas pedagógicas y, así, sus efectos en el poder y en el control.

Como la relación entre transmisores y adquirentes, según Bernstein, es esencial e intrínsecamente asimétrica,³⁷⁴ hay sectores de la sociedad que creen que

³⁷³ *Ibíd.*, p. 259.

³⁷⁴ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 95.

se debe proteger al estudiante de la ideología del profesor, más preparado y con más control en el aula. Una protección contra eso, en las prácticas progresistas, sería garantizar que el alumno también tenga voz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La solución conservadora, por otro lado, muchas veces involucra la reglamentación de límites para la actuación del profesor en la sala de clases.

En Brasil, por ejemplo, hemos podido observar las consecuencias del discurso, en términos de control simbólico, de la Asociación “Escuela sin Partido”, de acuerdo al cual existen o existieron, en tramitación, aproximadamente cuatro proyectos de ley en el Congreso Nacional, además de otros diecinueve en estados y municipalidades brasileñas.³⁷⁵ En el estado de Alagoas, por ejemplo, la Ley N° 7.800, conocida como “Escuela Libre”, se encuentra en vigor bajo muchas protestas y un nuevo proyecto con miras a revocarla.³⁷⁶ Así las cosas, los proyectos y la referida ley se oponen “a lo que sus autores llaman de ‘adoctrinamiento o asedio ideológico’ y buscan la ‘neutralidad’ de los docentes frente a cuestiones políticas, ideológicas y religiosas”.³⁷⁷ Ello puede traer consecuencias en términos de responsabilidad civil a los profesores, además de implicaciones administrativas basadas en los códigos de ética de servidores públicos, empero, los miembros de la Asociación “Escuela Sin Partido” no descartan la futura necesidad de tipificación penal.³⁷⁸

En realidad, esas propuestas – que tienen en miras el alejar el enfoque de izquierda de las prácticas pedagógicas y que se pretenden neutrales – representan

³⁷⁵ De acuerdo a informaciones de la página web: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/08/01/em-duas-semanas-consulta-sobre-escola-sem-partido-tem-maioria-contra.htm>>. El mismo sitio informa que el Ministerio Público Federal de Brasil ha encaminado nota técnica al Congreso Nacional, señalando la inconstitucionalidad de los proyectos de ley.

³⁷⁶ CÔLEN, Roberta. 2016. 'Escola Livre' é publicada no Diário Oficial e lei passa a valer em Alagoas. [recurso virtual] G1. 16 de mayo de 2016. Disponible en línea: <<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/05/novo-projeto-de-lei-pretende-anular-efeitos-da-escola-livre-em-alagoas.html>> [Consultado: 17 de agosto de 2016].

³⁷⁷ Conforme artículo publicado en la siguiente página web: <<https://observatoriosc.wordpress.com/2016/05/02/em-tramitacao-na-camara-e-em-alguns-estados-do-pais-projetos-de-lei-colocam-em-risco-as-bases-da-educacao-escolar-e-criminalizam-a-pratica-docente/>> [Consulta: 16 de agosto de 2016].

³⁷⁸ Según se constata desde la página web de la asociación “Escola sem Partido”: <<http://www.escolasempartido.org/artigos-top/546-projeto-de-lei-tipifica-o-crime-de-assedio-ideologico>> [Consulta: agosto 2016].

también una ideología: una ideología conservadora. Ello en razón de que las mismas buscan que parte de la historia (de sus interpretaciones posibles, de teorías y de cuestionamientos válidos sobre los hechos históricos, sociales, políticos, etc.) se prohíba en el ambiente educacional, el cual debería ser libre con el objeto de analizar todas las miradas posibles. Ejemplo del tipo de militancia presente en tal postura está en su oposición frente a los derechos humanos. Así, obsérvese que, en una de las providencias adoptadas por dicha asociación, “*Escola sem Partido*”, fue requerido que el Ministerio Público busque condenar, penal y administrativamente, al presidente de la institución pública responsable de la evaluación de la enseñanza media (a través del *Exame Nacional do Ensino Médio* – ENEM). Ello, porque en el examen promovido por tal institución se planteó a los alumnos que escribieran respetando los derechos humanos. Para la ONG, tal propuesta de redacción podría privar al participante de “su derecho a expresar determinada opinión”,³⁷⁹ ofendiendo la “libertad de conciencia y de creencia de los participantes”.³⁸⁰

Tales sectores de la sociedad estiman que los contornos del discurso de la EDH son productos de las prácticas pedagógicas de izquierda (y atribuyen su ingreso en el discurso pedagógico oficial a posiciones partidarias de los recientes gobiernos de centro-izquierda en Brasil). Sin embargo, a partir del análisis de los instrumentos internacionales sobre la materia en cuestión, es posible percibir una afinidad entre el discurso producido y recontextualizado por los pactos entre las naciones y las prácticas pedagógicas progresistas que, teniendo en vista especialmente lo que han alertado las teorías sobre la reproducción cultural, buscan, justamente, métodos y técnicas para acercar la base social a la práctica del discurso original, eliminada en la recontextualización, según Bernstein.

³⁷⁹ Conforme artículo publicado en la siguiente página web: <<https://observatoriosc.wordpress.com/2016/05/02/em-tramitacao-na-camara-e-em-alguns-estados-do-pais-projetos-de-lei-colocam-em-risco-as-bases-da-educacao-escolar-e-criminalizam-a-pratica-docente/>> [Consulta: 16 de agosto de 2016].

³⁸⁰ Conforme artículo publicado en la siguiente página web: <<https://tercalivre.com/2016/01/28/escola-sem-partido-representa-contrapresidente-do-inep-por-crime-de-abuso-de-autoridade-e-improbidade-administrativa/>> [Consulta: agosto de 2016].

Dicho acercamiento a la base social del discurso original, al contexto de sus prácticas reales, parece ser el motivo por el cual las teorías estudiadas con anterioridad, a partir del ejemplo de la EDH de la FADIR (como la teoría crítica, decolonial, postcolonial, etc.), defienden una enseñanza basada en la contextualización histórica, política y práctica, en el diálogo, la interdisciplinariedad, la información plural, el análisis crítico, la consideración del fundacional y del universal, etc. Tales características en la enseñanza, aunque estén, normalmente, identificadas con un tipo de ideología, buscan que los alumnos visualicen las diversas variables presentes en los contenidos y prácticas educativas, reflexionando y criticando. Al contrario del discurso pedagógico supuestamente neutral, buscan una concientización; hecho que posibilitaría al alumno el acceso a las diferentes teorías, embates, intereses y posiciones políticas involucradas en la historia de los derechos humanos, en un ambiente de diálogo libre que contribuye a que él mismo elija y fundamente sus creencias, evitando los extremismos de aquellas basadas en prejuicios.

Como ya se ha dicho, tal visión es la que también se desprende del discurso internacional de educación en derechos humanos practicado por la ONU y la OEA, tal como se analizará posteriormente en este trabajo.

Al respecto, Bernstein analizó los efectos de la ideología en la educación y sus objetivos cuando observó la existencia de prácticas pedagógicas visibles e invisibles, a partir de la adopción de teorías de instrucción explícitas o implícitas. Dichas teorías de instrucción, necesarias para formar el DI/DR, es decir, el discurso pedagógico, regulan los ordenamientos de la práctica pedagógica, el modelo del adquirente y del transmisor, del contexto pedagógico y de la competencia pedagógica comunicativa.³⁸¹ Ellas actúan de manera selectiva sobre el “qué” y sobre el “cómo” de las prácticas pedagógicas.³⁸² Así, el autor distingue dos tipos de teorías de instrucción, las que tienen foco en el desarrollo de competencias comunes en el interior de los adquirentes, en las cuales el adquirente es activo en

³⁸¹ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 266.

³⁸² *Ibíd.*, p. 107.

la regulación de una práctica facilitadora implícita,³⁸³ y las que ponen su foco en los desempeños jerarquizados, con énfasis en el ordenamiento del discurso a ser adquirido, explicitado por el trasmisor.³⁸⁴

A partir de ello, Bernstein clasifica las prácticas pedagógicas en progresistas, radicales, conservadoras y conservadoras radicales.³⁸⁵ Tal distinción no solo considera el foco que adoptan (sea el adquirente, o el trasmisor), sino también los objetivos de la práctica pedagógica. Así las cosas, las prácticas progresistas tienen por objetivo el producir un cambio en el interior del individuo y su foco se encuentra en las competencias del adquirente, en el proceso de adquisición. Las prácticas radicales, aunque tengan el mismo foco, buscan cambios intergrupales en el campo social. Por su parte, las prácticas conservadoras tienen por finalidad el producir cambios individuales y su foco se sitúa en el rendimiento, en el proceso de transmisión; mientras que las prácticas conservadoras radicales, con el mismo foco, buscan efectos intergrupales.

Bernstein considera el enfoque en los desempeños individuales jerarquizados o en las competencias compartidas como el principal de la lucha pedagógica entre posiciones conservadoras y progresistas en el interior de los campos recontextualizadores.³⁸⁶ Sin embargo, es posible percibir también que los objetivos de la práctica pedagógica, que pueden buscar cambios individuales o sociales, son responsables de la existencia de diferentes niveles dentro de las propias prácticas progresistas, hacia las prácticas radicales.

El autor, así, ubica a Paulo Freire y, probablemente, a la teoría crítica de la educación en general, entre las prácticas radicales, toda vez que, además de tener el foco en el adquirente, tienen por objetivo “producir cambios entre grupos sociales

³⁸³ *Ibíd.*, p. 300. Dice el autor que las teorías implícitas privilegian procesos universales, generales, internos a los adquirentes, lo que significa decir que privilegian lo que es compartido entre los estudiantes. Esas teorías tienen su mirada hacia la naturaleza interactiva de la adquisición, poniendo de relieve la unidad social de adquisición, la cual involucra las relaciones interactivas entre los adquirentes. Son ejemplos de ellas, según Bernstein, las teorías desarrolladas por Piaget, Chomsky y la Gestalt. Dichas teorías no tienen por principal objetivo la evaluación, la jerarquización de los desempeños en la adquisición del discurso transmitido, como lo hacen las teorías explícitas. *Ibíd.*, p. 298.

³⁸⁴ *Ibíd.*

³⁸⁵ *Ibíd.*, pp. 106 y 107.

³⁸⁶ *Ibíd.*, p. 299.

y, a través de esa nueva apreciación, cambiar su práctica”.³⁸⁷ Según el autor, las prácticas radicales pueden ser ejemplificadas no solo por la perspectiva de Paulo Freire (y, a través de él, de la Teología de la Liberación), sino también por formulaciones neomarxistas, como la de Giroux.³⁸⁸ Las demás teorías estudiadas en los apartados anteriores (como la decolonial y la teoría crítica del derecho) también podrían ser clasificadas bajo tal denominación.

Ambos tipos de prácticas, las progresistas y las radicales – es decir, las que, además de enfocarse en el adquirente, buscan cambios en el individuo; y aquellas que quieren aplicar estos cambios a la sociedad en general –, están presentes en el discurso de EDH. Los documentos internacionales hasta ahora comentados enfatizan una u otra posibilidad.

En el ámbito de la OEA, hemos visto que el discurso de EDH tiene orígenes, según Candau, en la educación no formal y popular.³⁸⁹ Así, ha heredado la idea de movilización hacia el cambio estructural que considere los intereses de los sectores populares,³⁹⁰ teniendo por objetivo la formación de sujetos de derecho, el favorecimiento del proceso de empoderamiento individual y de grupos sociales minoritarios, y el “educar para el nunca más”, valorando la memoria y construyendo sociedades verdaderamente democráticas y humanas.³⁹¹ Así, en sus orígenes, la EDH, en los lineamientos establecidos por la OEA, se acercaba a las prácticas radicales definidas por Bernstein.

Asimismo, en el seno de la ONU, algunos documentos de la época reflejan tales prácticas. El análisis de la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974), por ejemplo, demuestra gran afinidad con la teoría crítica. Además de tratar de la necesidad de contextualización histórica, política y económica, de conciliación entre valores fundacionales y universales, de pluralismo, de diálogo, de crítica y de acción

³⁸⁷ *Ibíd.*, p. 106.

³⁸⁸ *Ibíd.*

³⁸⁹ CANDAU, *op.cit.*, p. 401.

³⁹⁰ SIME *apud* CANDAU, *ibíd.*, p. 402.

³⁹¹ Objetivos de la EDH trazados en el seminario promovido por el IIDH en Lima, Perú, en noviembre de 1999. *Ibíd.*, pp. 404 y 405.

transformadora (como hemos visto, características encontradas en la educación crítica y en las inflexiones decoloniales y postcoloniales), la Recomendación presenta un discurso en el que se vuelve a cambiar la sociedad, enfocándose en el proceso de adquisición.³⁹²

La terminología adoptada en dicha Recomendación, los diagnósticos de los problemas sociales allí expuestos, y los caminos que prescribe para lograr los cambios necesarios, presentan un carácter crítico muy potente, a diferencia de instrumentos más recientes. En este sentido, por ejemplo, al tratar de los medios y materiales para la educación, la Recomendación establece la necesidad de que estén disponibles para el alumno herramientas que le permitan desconfiar y juzgar la información entregada por los grandes medios de comunicación; igualmente el Plan de Acción de la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial, especialmente orientado a profesionales de los medios de comunicación y periodistas, lo considera en un tono menos incisivo, aunque preocupado por la disponibilidad de información plural.³⁹³ Así, la Recomendación señala que *“la enseñanza debería contener un elemento de educación relativa a los grandes medios de información a fin de ayudar a los alumnos a elegir y analizar las informaciones que aquéllos difunden”* (38, b) y que el *“material de enseñanza debería proporcionar una amplia base de conocimientos que permita a los estudiantes evaluar las informaciones y las ideas difundidas merced a los grandes*

³⁹² “5. Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo. Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria. Debería también contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a entender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en grupo; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimiento aplicables a toda discusión; y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes”.

³⁹³ El Plan indica la necesidad del *“uso de información procedente de diversas fuentes para garantizar un enfoque equilibrado”* (párrafo 43, c, IV), de la aprobación de *“medidas que garanticen que los grupos marginados y minoritarios puedan entrar y permanecer en la profesión periodística”* (párrafo 49, d) y de la *“facilitación de fondos para infraestructuras y personal a las emisoras comunitarias y de servicio público para garantizar su difusión, en particular en las zonas rurales y entre las poblaciones minoritarias e indígenas”* (párrafo 49, e).

medios de información y que parezcan contradecir los objetivos de la presente Recomendación” (39).

Por otra parte, muy relacionadas con el contexto histórico de la época de la Recomendación (y que, sin embargo, se mantienen vigente, tal como se desprende de las ideas de Wallerstein y de los autores decoloniales antes enunciados), se encuentran las preocupaciones reflejadas en las siguientes expresiones empleadas en dicho instrumento: “lucha contra el colonialismo y neocolonialismo”, eliminación de las “relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza”, “el derecho de los pueblos a la autodeterminación”, la “paz justa”, la “justicia social” y la “inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización o con fines de paz y progreso”.³⁹⁴

Incluso los puntos 14 y 15 de la mencionada Recomendación recurren claramente a dicho lenguaje crítico y a la búsqueda por cambios en el campo social, al señalar que la educación debería analizar críticamente el contexto histórico,

³⁹⁴ Así, el texto señala: “6. La educación debería recalcar que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia de represión son inadmisibles y debería inducir a cada persona a comprender y asumir las obligaciones que le incumben para el mantenimiento de la paz. Debería contribuir a la comprensión internacional y al fortalecimiento de la paz mundial, y a las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones, y contra todas las formas y variedades de racismo, fascismo y apartheid, como también de otras ideologías que inspiran el odio nacional o racial y que son contrarias al espíritu de esta Recomendación. 7. Cada Estado Miembro debería formular y aplicar una política nacional encaminada a aumentar la eficacia de la educación en todas sus formas, a reforzar su contribución [...] al establecimiento de la justicia social... [...] 18. La educación debería tender a la vez hacia la eliminación de las situaciones que perpetúan y agravan los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución. La educación que en ese sentido tendrá que ser necesariamente de carácter interdisciplinario, debería versar sobre problemas como los siguientes: a) la igualdad de derechos de los pueblos y el derecho de los pueblos a la autodeterminación; b) el mantenimiento de la paz; los diferentes tipos de guerras y sus causas y efectos; el desarme; la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización o con fines de paz y progreso; la índole y los efectos de las relaciones económicas, culturales y políticas, y la importancia del derecho internacional para estas relaciones, sobre todo para el mantenimiento de la paz; [...] d) el desarrollo económico y social y su relación con la justicia social; el colonialismo y la descolonización; las modalidades de la ayuda a los países en vías de desarrollo; la lucha contra el analfabetismo; la lucha contra las enfermedades y el hambre; la lucha por una mejor calidad de vida y el más alto nivel de salud posible; el crecimiento de la población y cuestiones conexas; [...] 43. Los Estados Miembros, al desarrollar la educación para la comprensión internacional, deberían considerarse obligados a la cooperación internacional. Al aplicar esta Recomendación deberían abstenerse de intervenir en los asuntos que son esencialmente de la jurisdicción interna de otro Estado, de acuerdo con la Carta de las Naciones Unidas. Deberían demostrar por sus propios actos que la aplicación de la presente Recomendación es en sí misma una empresa de cooperación y de comprensión internacionales”.

social, político y económico, enfatizando “cuáles son los verdaderos intereses de los pueblos y su incompatibilidad con los intereses de los grupos monopólicos de poder económico y político que practican la explotación y fomentan la guerra”.

Aun cuando los instrumentos más recientes convierten el discurso en más moderado, es posible afirmar que la EDH sigue reflejando un discurso eminentemente progresista en los términos establecidos por Bernstein, ya que, en primer lugar, el foco se mantiene en el proceso de adquisición, conforme se desprende del párrafo 53 de las Directrices, del ítem 28, c, II, III y IV del Programa Mundial y del párrafo 25 del Plan de Acción para la tercera etapa.³⁹⁵ De acuerdo a los textos señalados, entre otras cosas, la metodología a ser utilizada en la EDH debe ser participativa, con métodos y criterios centrados en el educando, basados en la experiencia y en el contexto cultural. Por ejemplo, el Plan de Acción para la tercera etapa establece que *“25. La solidez de la metodología es un factor fundamental del éxito o el fracaso de toda labor educativa. Para que la educación en derechos humanos sea eficaz debe ser participativa, basarse en la experiencia, centrarse en el alumno, estar orientada a la acción y tener en cuenta los contextos culturales”*.

En segundo lugar, los objetivos de la EDH, identificados con el discurso regulador que compone el discurso pedagógico, pueden reflejar la búsqueda de cambios sociales (como es el caso de la Recomendación de 1974) o individuales.

³⁹⁵ Así las cosas, las Directrices establecen: *“53. En los países, las condiciones varían considerablemente en lo que respecta a los datos y los recursos humanos y financieros disponibles para la evaluación. Además, los métodos que se adopten deberán ser compatibles con las culturas locales. No obstante, siempre es posible integrar un componente de evaluación en las actividades educacionales, sobre todo en el momento en que se realizan. La tarea de evaluar la comprensión puede ser muy distinta a la de evaluar los cambios de actitudes o el desarrollo de conocimientos. Mientras mayor sea el carácter participativo de la metodología que se emplee en la enseñanza de derechos humanos, más eficaz será la evaluación”*. Por su parte, el Programa Mundial referido establece: *“28. [...] c) Con respecto a las prácticas y metodologías para la enseñanza y el aprendizaje: [...] ii) Adoptar métodos y criterios centrados en el educando que promuevan la habilitación de este y estimulen su participación interactiva, y realizar actividades que promuevan la exploración de perspectivas alternativas y la reflexión crítica. iii) Emplear metodologías de aprendizaje experimentales que permitan a los educandos comprender y aplicar los conceptos de derechos humanos a sus vidas y experiencias, incluida la investigación comunitaria y/o la prestación de servicios comunitarios. iv) En la planificación de la educación en derechos humanos, definir las capacidades y competencias en derechos humanos que deban adquirirse y dar idéntica importancia a los resultados cognitivos (conocimientos y capacidades) que a los sociales/afectivos (valores, actitudes, comportamientos) del aprendizaje”*.

Sobre este punto, es probable que los instrumentos más recientes cuenten con un mayor énfasis en el objetivo de la educación que se enfoca en producir cambios en el interior del adquirente – quizás – esperando que las transformaciones en las sociedades y en la comunidad internacional provengan de la suma de estos cambios individuales.

En cuanto a las transformaciones esperadas en el adquirente a partir del contacto con la EDH, es posible observar que el discurso regulador – además de lo que ya se ha señalado y que se desprende de las Directrices (la preocupación por desarrollar en los estudiantes valores, creencias y actitudes, expresa en el párrafo 13, letra b; el respeto, la valoración de las diferencias y un comportamiento cotidiano no discriminatorio que refleje las normas de derechos humanos, conforme el párrafo 19, letras a, b, c y e) – está presente, por ejemplo, en la Recomendación de 1974 (ítem 5^o), en el Programa Mundial (ítem 28, c, IV) y en la Observación General N^o 1 del Comité sobre los Derechos del Niño en relación a los propósitos de la educación (párrafos 9^o y 19).³⁹⁶ Aquí, se ejemplifica con lo establecido por la Recomendación, la cual señala: *“5. Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo. Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria”*.

³⁹⁶ Por su parte, el Programa Mundial establece en su numeral 28: “[...] c) *Con respecto a las prácticas y metodologías para la enseñanza y el aprendizaje: [...] iv) En la planificación de la educación en derechos humanos, definir las capacidades y competencias en derechos humanos que deban adquirirse y dar idéntica importancia a los resultados cognitivos (conocimientos y capacidades) que a los sociales/afectivos (valores, actitudes, comportamientos) del aprendizaje*”. Y, finalmente, la Observación General N^o 1 del Comité sobre los Derechos del Niño, al tratar los propósitos de la educación, establece que *“...la capacidad de adoptar decisiones ponderadas; resolver conflictos de forma no violenta; y llevar una vida sana, tener relaciones sociales satisfactorias y asumir responsabilidades, desarrollar el sentido crítico, dotes creativas y otras aptitudes que den a los niños las herramientas necesarias para llevar adelante sus opciones vitales. [...]”*; agregando que, *“por otra parte, el propio entorno escolar debe reflejar la libertad y el espíritu de entendimiento, paz, tolerancia, igualdad entre los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena, por los que se aboga en los incisos b) y d) del párrafo 1 del artículo 29. Una escuela en la que se permita la intimidación de los más débiles u otras prácticas violentas o excluyentes no cumple con los requisitos del párrafo 1 del artículo 29”*.

Los contornos progresistas de la EDH pueden verificarse en el contenido de los temas abarcados por los documentos internacionales, los cuales reflejan qué debe ser enseñado y cómo debe serlo. Al respecto, resulta relevante resaltar la cercanía entre ellos y las teorías antes estudiadas. En este sentido, los instrumentos relativos a la EDH prescriben la necesidad de una enseñanza contextualizada histórica, política, económica, ecológica, tecnológica y culturalmente; lo que se desprende de la Recomendación (párrafos 14, 15 y 18, d), del Programa Mundial (párrafo 9, c y j) y del Plan de Acción para la Tercera Etapa (párrafo 25). El segundo de ellos, a modo ejemplar, señala, entre los objetivos de las actividades educacionales previstas, el siguiente: “c) *Alentar el análisis de problemas crónicos e incipientes en materia de derechos humanos, en particular la pobreza, los conflictos violentos y la discriminación, teniendo presentes las rápidas transformaciones que se producen en los ámbitos, político, social, económico, tecnológico y ecológico, a fin de poder encontrar respuestas y soluciones compatibles con las normas relativas a los derechos humanos*”.

La comprensión crítica es subrayada en documentos como la Recomendación (párrafo 5), las Directrices (ítem 16, i) y el Programa Mundial (párrafo 9, h).³⁹⁷ Así, la segunda de ellas señala que los gobiernos deberán formular planes nacionales orientados, entre otros fines, a: “i) *Elaborar métodos didácticos que incluyan conocimientos, análisis críticos y el desarrollo de aptitudes para promover los derechos humanos*”.

Asimismo, la conciliación entre los valores fundacionales y universales aparece en la Recomendación (ítems 4, b, y 17), en la Convención sobre los

³⁹⁷ La Recomendación señala, en su punto 5, que “*combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo. Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria. Debería también contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a entender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en grupo; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimiento aplicables a toda discusión; y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes*”, mientras que el Programa Mundial advierte que “*las actividades educacionales previstas en el Programa Mundial tendrán por objeto: [...] h) Utilizar métodos pedagógicos participativos que incluyan conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos...*”.

Derechos del Niño (artículo 30), en la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación en Derechos Humanos (5, párrafo 3) y en el Programa Mundial (párrafo 9, f), entre otros.³⁹⁸ En este sentido, la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos prescribe que *“la educación y la formación en materia de derechos humanos deben abarcar y enriquecer la diversidad de las civilizaciones, religiones, culturas y tradiciones de los diferentes países, reflejada en la universalidad de los derechos humanos, e inspirarse en ella”*.

La cuestión de la práctica y de la acción transformadora en EDH es tratada por la Recomendación (párrafo 4, g, y 13), y en el Plan de Acción para la Tercera Etapa del Programa Mundial (párrafo 25). La primera establece los objetivos principales que deberían considerarse como los principios rectores de la política educacional, y entre ellos: *“g) la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero”*. Para que eso ocurra, prescribe, entre los aspectos éticos y cívicos del aprendizaje, de la formación y de la acción, lo que sigue: *“13. Los Estados Miembros deberían promover, en cada etapa de la educación, un aprendizaje cívico activo que permita a cada persona conocer el funcionamiento y la obra de las instituciones públicas, tanto locales y nacionales como internacionales, iniciarse en los procedimientos apropiados para resolver cuestiones fundamentales y participar en la vida cultural de la comunidad y en los asuntos públicos. Esta participación deberá establecer,*

³⁹⁸ La Recomendación señala: *“...los siguientes objetivos principales deberían considerarse como los principios rectores de la política educacional: [...] b) la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como las de otras naciones; [...] 17. Los Estados Miembros deberían promover, en las diversas etapas y en los diversos tipos de educación, el estudio de las diferentes culturas, sus influencias recíprocas y sus perspectivas y modos de vida, a fin de estimular el reconocimiento recíproco de sus diferencias. Este estudio debería, entre otras cosas, dar la debida importancia a la enseñanza de los idiomas, las civilizaciones y los patrimonios culturales extranjeros como un medio de promover la comprensión internacional e intercultural”*. Por su parte, la Convención sobre Derechos del Niño establece en su artículo 30 que *“en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”*. Finalmente, el Programa Mundial agrega que *“las actividades educacionales previstas en el Programa Mundial tendrán por objeto: [...] f) Inspirarse en los principios de derechos humanos consagrados en los distintos contextos culturales, y tener en cuenta los acontecimientos históricos y sociales de cada país...”*.

siempre que sea posible, un vínculo cada vez más estrecho entre la educación y la acción para resolver los problemas que se plantean en los niveles local, nacional e internacional”.

Por su parte, la interdisciplinariedad es tratada por la Recomendación (párrafos 20, 38, d, y 18),³⁹⁹ y por el Programa Mundial (párrafo 28, a, V), proponiendo este último la elaboración de “programas académicos multidiscplinarios e interdisciplinarios en derechos humanos”.

El empoderamiento de las personas y grupos también es mencionado por la Declaración de Naciones Unidas sobre EDH (artículo 5,2) y por el Programa Mundial (párrafo 9, d). De esta manera, la primera prescribe el “...fomentar el empoderamiento y el desarrollo humano, contribuir a la eliminación de las causas de exclusión o marginación...”; mientras que el segundo incluye entre los objetivos de las actividades educacionales el “capacitar a las comunidades y a las personas para que puedan determinar sus necesidades en materia de derechos humanos y hacer efectivos esos derechos”.

La importancia del diálogo es señalada por distintos textos. A modo ejemplar, se cita la Recomendación, que en su párrafo 4º, letra d, establece, entre los objetivos que deberían considerarse como los principios rectores de la política educacional, “la capacidad de comunicarse con los demás”.

Por otro lado, el pluralismo de la información, presente en la Recomendación y en el Plan de Acción para la tercera etapa (conforme citas

³⁹⁹ Así, dispone la Recomendación que: “18. La educación debería tender a la vez hacia la eliminación de las situaciones que perpetúan y agravan los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza y hacia medidas de cooperación internacional que puedan facilitar su solución. La educación que en ese sentido tendrá que ser necesariamente de carácter interdisciplinario, debería versar sobre problemas como los siguientes... 20. Los Estados Miembros deberían alentar a las autoridades docentes y a los educadores a que den a la educación concebida en el sentido de la presente Recomendación un contenido interdisciplinario en función de los problemas y adaptado a la complejidad de las cuestiones planteadas en la aplicación de los derechos humanos y en la cooperación internacional y que ilustre de por sí las nociones de influencia recíproca, de apoyo mutuo y de solidaridad. [...] 38. [...] La acción debería seguir las siguientes orientaciones: [...] d) debería prepararse, en la lengua o las lenguas de enseñanza del país, material escrito y audiovisual de carácter interdisciplinario que ilustre los problemas principales de la humanidad y ponga de relieve para cada caso la necesidad y la realidad concreta de la cooperación internacional, utilizando con ese fin la información facilitada por las Naciones Unidas, la UNESCO y los demás organismos especializados”.

anteriores), también consta en las Directrices, cuyos párrafos 14, f, y 17, señalan la necesidad de “promover la diversidad de las fuentes, los enfoques, las metodologías y las instituciones respecto de la educación en la esfera de los derechos humanos”; y de que “todos los procedimientos y prácticas para la elaboración, ejecución y evaluación del plan nacional” garanticen “a) la representación pluralista de la sociedad (incluidas las organizaciones no gubernamentales)”.

Otro aspecto importante a considerar, es el hecho de que el discurso internacional haga referencia a la necesidad de investigaciones y evaluaciones que faculten determinar qué y cómo enseñar derechos humanos adecuadamente, con investigaciones y evaluaciones enfocadas en elaborar los planes de acción nacionales. Lo anterior se deriva de la constatación de la necesidad de partir desde la realidad, para ingresar en la teoría y, después, volver a la realidad para cambiarla de alguna manera (individual o socialmente). Así, la Recomendación de 1974 trata de las investigaciones, en relación con la elaboración de programa de enseñanza (párrafo 20), afirmando que los “correspondientes programas deberían basarse en una investigación, una experimentación y una identificación adecuadas de objetivos específicos de la educación”.⁴⁰⁰

Sobre la investigación para la elaboración de programas, Paulo Freire describe una enseñanza en que los educadores investigan la realidad local, para problematizarla en el contenido programático.⁴⁰¹ En el campo específico de los derechos humanos, Magendzo plantea una metodología basada en su modelo problematizador, con un abordaje crítico en el que la investigación está presente en sus distintas etapas.⁴⁰²

⁴⁰⁰ Asimismo, el Programa Mundial señala (en su párrafo 28, letra c), con respecto a las prácticas y metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, la necesidad de, “en la planificación de la educación en derechos humanos, definir las capacidades y competencias en derechos humanos que deban adquirirse y dar idéntica importancia a los resultados cognitivos (conocimientos y capacidades) que a los sociales/afectivos (valores, actitudes, comportamientos) del aprendizaje”.

⁴⁰¹ FREIRE, *op.cit.*, pp. 116-164.

⁴⁰² BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, *op.cit.*, pp. 56 y 57: El modelo problematizador de Magendzo tiene tres etapas, las cuales son así caracterizadas: “el momento diagnóstico, en ese momento todos los que están involucrados en el proceso evaluativo identifican situaciones problemáticas que serán objeto de análisis y problematización. Buscando relacionarlos a las cuestiones globales críticas, sus causales e interrelaciones en una perspectiva sistémica, en su contexto social e histórico. [...] En ese momento, el alumno podrá vivenciar un proceso de sensibilización, así que debe recibir informaciones suficientes para poder conocer todas

Las Directrices hacen referencia a la necesidad de una investigación previa, para la elaboración de los Planes Nacionales de educación en derechos humanos. Algunos de los objetivos de tales investigaciones pasan, en primer lugar, por el diagnóstico del panorama social, político, jurídico y educacional de los derechos humanos y de su enseñanza en el país a que corresponda (párrafo 31); en segundo lugar, por la evaluación de los conocimientos de la población, de su acceso a la información en tal materia, etc. (párrafo 32); y, en tercer lugar, por la evaluación de las necesidades de la población y de los distintos programas utilizados en el país, a través de seminarios, cursillos, encuestas (que deben ser realizadas antes y después de los cursos), cuestionarios y de entrevistas (párrafos 34 y 59).

La evaluación,⁴⁰³ como herramienta para la revisión e incremento de los programas y sistemas nacionales de EDH y para la mensuración de los conocimientos y aptitudes adquiridos por los alumnos, es también tratada en las Directrices, cuando afirma en su párrafo 53 que *“los métodos que se adopten deberán ser compatibles con las culturas locales”*, no obstante, *“siempre es posible integrar un componente de evaluación en las actividades educativas, sobre todo en el momento en que se realizan. La tarea de evaluar la comprensión puede ser*

las dimensiones del problema. [...] Momento del desarrollo, la primera fase de ese momento corresponde a la delimitación del problema, selección y sistematización de las informaciones pertinentes y necesarias a su solución, lo que ocurrirá en un proceso de diálogo entre todos los participantes del proceso. Luego de identificadas las situaciones problema, cabe a los implicados en el proceso definir cuáles intereses están en juego, quién será beneficiado, cuáles derechos son violados y cuáles las repercusiones sociales de lo que se está evaluando. [...] En la última etapa de ese momento, se pueden establecer categorías que posteriormente orientarán la elaboración de un documento, una decisión a ser tomada. [...] Momento en que se levantan alternativas de soluciones, en esa propuesta el objetivo será desarrollar un trabajo cuyo objetivo sea estimular la cooperación, el desarrollo de un sentimiento de solidaridad, fraternidad y respeto mutuo: que exista afinidad en el pensamiento de todos los participantes, con el objetivo de construcción de un saber colectivo. Así, son elaboradas por todos, propuestas de soluciones para el problema investigado. Esas soluciones pueden ser clasificadas en tres categorías: acciones (conducen los alumnos a interactuar directa y activamente sobre el problema); actitudes (corresponden a la concienciación respecto del problema, un deseo de tomar partido, comprometerse); cognitivas (son aquellas en que el alumno ofrece soluciones discursivas e intelectuales sobre el problema” (en traducción libre de la autora).

⁴⁰³ La evaluación en derechos humanos, según Abraham Magendzo (experto que, incluso, junto a otros, aportó en la preparación de las Directrices, conforme ítem 8 de las mismas), debe ser procedida entre alumnos y profesores en un proceso que involucra más que la apreciación de contenidos, toda vez que “la formación en derechos humanos compromete el ámbito afectivo, intelectual, moral y cívico”, de manera a ser “ eminentemente un proceso continuado y lento. Muchas veces incluso no lineal” (MAGENDZO, 2005, p. 1)”. En traducción libre desde: BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, *op.cit.*, p. 54.

muy distinta a la de evaluar los cambios de actitudes o el desarrollo de conocimientos. Mientras mayor sea el carácter participativo de la metodología que se emplee en la enseñanza de derechos humanos, más eficaz será la evaluación".⁴⁰⁴

Sobre este punto, resulta interesante destacar que, incluso, son tratadas en el campo internacional, las orientaciones sobre las reglas evaluativas – referentes al contexto secundario (de transmisión) del modelo de Bernstein –, las que suelen ser constituidas en la práctica pedagógica, representando los principios fundamentales de ordenación del discurso pedagógico específico.⁴⁰⁵ Con ello, es posible observar la amplitud de los efectos de tal campo en las reglas que componen el dispositivo pedagógico: las reglas distributivas, relativas al contexto de producción del discurso; las recontextualizadoras, vinculadas al contexto recontextualizador – ambas ya tratadas con anterioridad –; y, por último, las reglas evaluativas, referentes al contexto secundario.

La compatibilidad de la educación con la realidad local, mencionada en el ítem 53 de las Directrices (y en otros instrumentos previamente citados), también está presente en el párrafo 9º del Programa Mundial. Dicho instrumento establece como objetivo de las actividades educacionales que sean “pertinentes en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que estos participen en un diálogo sobre los medios para transformar los derechos humanos desde una expresión de normas abstractas a la realidad de sus condiciones sociales, económicas, culturales y políticas”.

Se agrega que la adecuación de los programas puede ser evaluada a partir de las indicaciones presentes en los propios instrumentos de EDH, valiosos en orientaciones, como hemos visto. Otros parámetros que deben ser considerados son los enunciados por la Observación General N° 13 del Comité de Derechos

⁴⁰⁴ Así las cosas, en cuanto a la evaluación, las Directrices señalan entre sus párrafos 54 y 55: “54. Evidentemente, cada programa nacional necesitará formular sus propios planes de evaluación. A continuación figuran sugerencias sobre algunos de los temas y las cuestiones que pueden abordarse. 55. En las evaluaciones nacionales se deberán examinar como mínimo tres esferas: a) el plan de acción nacional; b) la ejecución de los programas; y c) el funcionamiento del comité nacional”.

⁴⁰⁵ BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 255 y 257.

Económicos, Sociales y Culturales (CDESC), la que propone criterios hermenéuticos para la interpretación del PIDESC, y afirma que la educación debe ser: disponible, accesible, aceptable y adaptable.⁴⁰⁶ Así, junto a otras características de una buena educación, el CDESC agrega la aceptabilidad y la adaptabilidad, donde la primera de ellas dice relación con la calidad de la educación, debiendo ajustarse los programas de estudio y métodos pedagógicos a estándares de calidad, además de ser pertinentes con los objetivos y adecuados a la cultura; y la segunda estima importante que la educación tenga una cierta maleabilidad que le permita adaptarse a las realidades sociales y culturales, a las dificultades enfrentadas por los alumnos y a las transformaciones de las comunidades.

Todo lo anterior también se refleja en el Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en 1995, y que trata sobre la diversidad, el multiculturalismo, y la fuente histórica de los derechos humanos, entre otros puntos.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), igualmente prescribe, en su preámbulo, que “la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones

⁴⁰⁶ “6. Si bien la aplicación precisa y pertinente de los requisitos dependerá de las condiciones que imperen en un determinado Estado Parte, la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas (2): a) Disponibilidad. [...] b) Accesibilidad. [...] c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza (véanse los párrafos 3 y 4 del artículo 13). d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados. 7. Al considerar la correcta aplicación de estas “características interrelacionadas y fundamentales”, se habrán de tener en cuenta ante todo los superiores intereses de los alumnos. [...] 17. La enseñanza superior comprende los elementos de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, que son comunes a la enseñanza en todas sus formas y en todos los niveles (10)”. COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General n. 13. Disponible en línea: <http://www.escr-net.org/es/docs/i/428712> [Consultado: 19 de septiembre de 2014].

meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas”.

También establece la formación de ciudadanos que participen activamente en la sociedad, para, entre otras cosas, “la consolidación de un marco de justicia de los derechos humanos”.⁴⁰⁷ Subraya, asimismo, la necesidad de un contexto de pluralismo y diversidad cultural,⁴⁰⁸ de planteamientos interdisciplinarios y transdisciplinarios,⁴⁰⁹ que proporcionen “perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas”.⁴¹⁰ Es importante también destacar que, según el instrumento, “los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios” deben “reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención”.⁴¹¹

Sin embargo, como se planteará en el capítulo III de este trabajo, ese discurso progresista puede venir mezclado con ciertas prácticas o recetas conservadoras, ya sea en los instrumentos antes citados, como en otros producidos por órganos que actúan como potentes agencias en el campo educacional, aunque sus especialidades nada tengan que ver con el tema. Es el caso del Banco Mundial, el cual ha publicado documentos en las últimas décadas que han impactado considerablemente los rumbos de la educación superior en Brasil. En este sentido, Piovesan señala que, “aunque las agencias financieras internacionales estén vinculadas al sistema de las Naciones Unidas, en la cualidad de agencias especializadas, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, por ejemplo, carecen de la formulación de una política con vocación a los derechos humanos. [...] ...la tónica excluyente dictada por la actuación especialmente del Fondo Monetario Internacional, en la medida en que su política, orientada por la llamada

⁴⁰⁷ Artículo 1º, b

⁴⁰⁸ Artículo 1º, d

⁴⁰⁹ Artículo 6º, b

⁴¹⁰ Artículo 1º, e

⁴¹¹ Artículo 2º, c

‘condicionalidad’ somete países en desarrollo a modelos de ajuste estructural incompatibles con los derechos humanos. [...] Se resalta que las políticas adoptadas por las instituciones financieras internacionales son elaboradas por los mismos Estados que asumen obligaciones jurídicas internacionales, en materia de derechos sociales, al ratificaren el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales”.⁴¹²

Así, el grueso del discurso internacional de EDH se enfoca en que las prácticas pedagógicas utilizadas sean progresistas o, incluso, radicales. Sin embargo, el mismo presenta contradicciones en función de las presiones ejercidas por el campo económico y por el campo del control simbólico, lo que es fácilmente observable cuando se aplica a la interacción pedagógica en países periféricos. Esta situación será analizada en el próximo capítulo de esta investigación, sobre el contexto brasileño de la educación superior.

Está claro que, en el interior del Estado, la recontextualización oficial y pedagógica puede cambiarlo, en términos ideológicos, y promover una práctica conservadora. Ello puede ocurrir de la manera como explica Candau, en que la ideología neoliberal tiende a considerar la EDH y los Derechos Humanos como estrategias para mejorar la sociedad sin cuestionar el modelo vigente, enfocada especialmente en los temas éticos y de derechos individuales, civiles y políticos.⁴¹³ Esta idea de mejorar el modelo sin cuestionarlo tiene que ver con la elección ideológica de los objetivos de la educación mencionados por Bernstein. En el caso, teóricamente (haría falta un análisis empírico), el objetivo sería cambiar al individuo o a la sociedad, prioritariamente, en las cuestiones éticas, quizás, pero no de manera acabada y nunca al extremo de transformarla estructuralmente.

En este sentido, la selección de qué debe el alumno aprender en términos de derechos humanos no tendría relación con cualquier cuestión de contexto y podría reflejar un recorte ideológico del discurso original, de acuerdo a los principios dominantes en la sociedad. Según Bernstein, lo que debe ser enseñado (reproducido) es determinado por la distribución de poder que lleva a la clasificación.

⁴¹² En traducción libre desde: PIOVESAN, *op.cit.*, pp. 64 y 65.

⁴¹³ CANDAU, *op.cit.*, p. 407.

Graizer y Navas, analizando la teoría del sociólogo, demuestran cómo ello favorece a la mantención del modelo vigente; así las cosas, “el poder produce un aislamiento entre categorías: especializa a las categorías creando un potencial de significados propio de cada una (su voz)”, así, en “el nivel objetivo, en la superficie, establece un orden social, una distribución espacial y de relación de las posiciones”.⁴¹⁴

El proceso de transmisión, el “cómo” ocurriría la interacción en el nivel de la práctica pedagógica, va a ser determinado por los principios de control vinculados al encuadre, según reglas de jerarquía, del ritmo y criterio. A partir de la transmisión, en ese modelo teórico que ahora se vislumbra de una EDH conservadora, se buscaría evaluar tan solo si el estudiante alcanzó o no la apropiación del contenido en el tiempo deseado, o sea, como dice Bernstein, evaluar el grado en que el texto satisface a los criterios, a lo que es y lo que no es legítimo producirse. Es evitando la contextualización histórica, política y económica, la valoración del fundacional, del diálogo, del análisis crítico, de la transformación social y poniendo el foco en desempeños exteriores jerarquizados, que, en los términos del autor, se crean posibilidades de evaluación objetiva, facilitando la ideología de la neutralidad pedagógica.⁴¹⁵

De esta manera, Graizer y Navas señalan que, en el nivel interno del adquirente, en el nivel subjetivo, el poder elimina dilemas y contradicciones. En otras palabras, “en la medida en que cada categoría posee una voz, se especializa en unos mensajes que le son propios, pero dado que la adquisición del principio de la clasificación supone la posesión del conjunto de los significados potenciales, el poder suprime las contradicciones de manera que se delimita la identidad de la voz de cada categoría”.⁴¹⁶

Los autores citan igualmente a Bernstein, según quien es por medio del aislamiento que lo cultural es transformado en lo natural y lo contingente en lo necesario. Dice el autor que la “violencia simbólica no es ejecutada por la comunicación, sino por desplazamientos que regulan diferencias entre voces”.⁴¹⁷

⁴¹⁴ GRAIZER y NAVAS, *op.cit.*, p. 139.

⁴¹⁵ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 82.

⁴¹⁶ GRAIZER y NAVAS, *Ibíd.*

⁴¹⁷ BERNSTEIN *apud* GRAIZER y NAVAS, *Ibíd.* (en traducción libre de la autora).

Tal teoría coincide con la idea de Paulo Freire de que mitos son transmitidos, son “depositados” en los adquirentes como forma de mantención del *status quo*.⁴¹⁸ Así, menciona algunos de esos mitos – como lo de que el orden opresor es un orden de libertad, de que todos son libres para trabajar donde quieran, de que todos, bastando que no sean perezosos, pueden llegar a ser empresarios, de que todos tienen derecho a la educación –, para concluir que todos ellos son llevados hasta las personas “por la propaganda bien organizada, por los eslóganes, cuyos vehículos son siempre los llamados medios de comunicación con las masas”.⁴¹⁹

Para ello, conforme Freire, el mundo no puede ser presentado como un problema, tal como estiman los progresistas, sino, por el contrario, “como algo dado, como algo estático, algo a que los hombres deben ajustarse”.⁴²⁰

1.2.2. Consideraciones finales del apartado

Como se ha visto en el presente capítulo, la idea de progreso utilizada en la tesis está asociada a la liberación y emancipación del ser humano, en lo que se identifica al “desarrollo como libertad”, abogado por Amartya Sen. Según el autor, el desarrollo debería mirarse como la eliminación de privaciones de libertades sustantivas, es decir, como el aumento de libertad que torna viable la elección del tipo de vida que uno con razón valora y desea llevar.⁴²¹ Así, la libertad sería el fin y el medio para la obtención del desarrollo (incluso, subraya el autor – como concedor que es del importante papel que juegan los mercados, bajo una mirada más amplia e inclusiva – la libertad de intercambiar palabras, bienes, la libertad de transacción).⁴²² Ese rol constitutivo e instrumental de la libertad en el desarrollo es explicado a partir de los ejemplos de diversos países que demuestran que “el aporte del crecimiento económico debe juzgarse no solo por el aumento de las rentas privadas, sino también por la expansión de los servicios sociales... que el

⁴¹⁸ FREIRE, *op.cit.*, p. 188.

⁴¹⁹ *Ibíd.* p. 189

⁴²⁰ *Ibíd.*, p. 187.

⁴²¹ SEN, Amartya. *op.cit.*, pp. 105 y 363.

⁴²² *Ibíd.*, pp. 20 y 22.

crecimiento económico puede posibilitar”.⁴²³ Demuestran también que “la creación de oportunidades sociales por medio de servicios como educación pública, servicios de salud y desenvolvimiento de una prensa libre y activa puede aportar al desarrollo económico”.⁴²⁴

En oposición a esa idea de desarrollo como libertad, está la mirada más restricta y más dura del desarrollo como “crecimiento del Producto Nacional Bruto (PNB), aumento de rentas personales, industrialización, avance tecnológico o modernización social”.⁴²⁵ Ella requiere la negligencia calculada o postergación hasta un futuro incierto de diversas preocupaciones, que “pueden incluir la existencia de redes de seguridad social para proteger a los muy pobres, o fornecimiento de servicios sociales a la población”.⁴²⁶ Esa mirada se identificada más con el conservadorismo observado en el campo económico y en el control simbólico por él influenciado. Ello no quiere decir que el conservador no quiere el progreso, sino que tiene una concepción de progreso más vinculada al desarrollo económico, para la cual no es necesario realizar cambios en la estructura social. Esa visión de mundo, por supuesto, también involucra poderosos sistemas de valores y normas, toda vez que, para el buen funcionamiento del libre mercado, es imprescindible “el sólido cimiento de instituciones (como, por ejemplo, estructuras legales eficaces que defienden a los derechos resultantes de contratos) y de la ética de comportamiento (que viabiliza a los contratos negociados sin la necesidad de litigios constantes para obtener el cumplimiento de lo que fue contractado)”.⁴²⁷

Sin embargo, las diferentes concepciones acerca del progreso y del desarrollo generan distintas creencias sobre el rol y la dimensión que debe asumir el Estado. Según Bernstein, ahí reside la oposición entre los que desean gastos públicos abultados y los que los desean escasos. La idea de la extensión que deben asumir los gastos públicos forma parte, entonces, de la ideología a que cada uno se vincula. De ahí que seguir confundiendo las inversiones en los servicios públicos

⁴²³ *Ibíd*, pp. 55 y 61

⁴²⁴ *Ibíd*, pp. 61.

⁴²⁵ *Ibíd*, p. 16.

⁴²⁶ *Ibíd*, p. 54.

⁴²⁷ *Ibíd*, p. 334.

– como la educación, de la cual hemos tratado en la tesis – con fuera de la responsabilidad fiscal es también un esfuerzo ideológico del cientificismo en las económicas, que, por repetición de sus conceptos, intenta crear una sola verdad, un pensamiento único en términos de las posibilidades del Estado. Son distintas ideologías que plantean diferentes soluciones y que buscan caminos también distintos para concretarlas, de manera que no es verdadera, sino ideológica, como bien demuestra Amartya Sen, la idea de que el estado deba esperar hasta “cuando el proceso de desarrollo haya producido frutos suficientes” para empezar a aportar en aquello que favorece a las libertades sustanciales.⁴²⁸

Como se ha visto, esas ideas se reflejan en el campo del control simbólico, que, conforme señala Bernstein, es un campo heterogéneo. En este sentido, hemos visto que sufre interferencias de los intereses del campo de la producción, con una visión más conservadora, y, por otra parte, del discurso progresista (ambos discursos suelen encontrarse en el seno de todas las agencias de control simbólico mencionadas con anterioridad). Ello ocurre con el discurso del “universalismo europeo” (definido por Wallerstein), que, para fines del presente trabajo, podríamos identificar con los principios dominantes⁴²⁹ que suelen manifestarse en el discurso pedagógico oficial, conducido por el dispositivo pedagógico, toda vez que representa al conjunto de ideas de los grupos que actúan de manera hegemónica hace más de cinco siglos.⁴³⁰

⁴²⁸ *Ibíd.*, p. 54.

⁴²⁹ GRAIZER y NAVAS, *Ibíd.*: “...implica que hay principios de comunicación dominantes y principios dominados que ubican a los grupos como clases y a su vez ubican a unos en oposición a otros. Estas posiciones y oposiciones se expresan en un conjunto complejo de relaciones sociales entre grupos y entre esos grupos y la producción, la reproducción y el cambio del orden simbólico de una sociedad”. Así, conforme Bernstein, “toda la educación es intrínsecamente una actividad moral que expresa la(s) ideología(s) dominante(s) del(os) grupo(s) dominante(s)”. BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 97.

⁴³⁰ Todavía en cuanto a los principios dominantes, son los que “crean una arena de contestación, conflicto y dilema, sin embargo, en cualquier momento dado, especifican los principios básicos del orden, de la relación y de la identidad, estableciendo, por lo menos, sus fronteras exteriores y, en ciertos contextos, sus límites interiores. Podemos ver esos principios dominantes como una expresión del partido político dominante del Estado o, en lugar de eso, como una expresión de las relaciones entre varios partidos o grupos de interés. Los principios dominantes son regulados por la distribución de poder y por los principios de control, los cuales determinan los medios, los contextos, las posibilidades y las relaciones sociales de los recursos físicos y discursivos”. En traducción libre desde: BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 276.

Ese “discurso privilegiado” puede suscitar una educación, formal y no formal, en derechos humanos con miras a comportar solamente lo “pensable”, lo que podría reconocerse en una enseñanza que busque mejoras en los individuos (y en la comunidad), pero sin cambios estructurales en la sociedad. Esta situación no alude exclusivamente a las prácticas pedagógicas conservadoras, ya que, como se desprende de Bernstein, las propias prácticas progresistas pueden incluirse en tal definición. En otras palabras: un “pensable” que no contraríe a los principios que legitiman y mantienen el orden económico, toda vez que, según Bernstein, “cualquier distribución de poder intenta regular la realización de ese potencial, en el interés del ordenamiento social que ella crea, mantiene y legitima”.⁴³¹

Las propias cuestiones identitarias⁴³² podrían ser un ejemplo de las prácticas tradicionalmente ligadas al progresismo, que, sin embargo, son fácilmente adaptables al enfoque neoliberal. Esa constatación es ratificada por la afirmación de Candau, en el sentido de que los temas que involucran cuestiones éticas y derechos individuales, civiles y políticos son los preferidos por la adaptación neoliberal de la EDH. Para evitarse eso, Antonio Engelke habla de la necesidad de establecerse un discurso que logre “conectar las ansias particulares a un proyecto colectivo”, manifestando que “la sospecha en cuanto al sustrato político de las alegaciones de carácter universal no precisa desaguar en un relativismo estéril”, ni en una ordenación binaria de la realidad.⁴³³ Según el autor, es imprescindible la aceptación y el respeto a las diferencias, sin que ello signifique el olvido de las cuestiones que nos unen a todos nosotros, como el ideal republicano del bien común.⁴³⁴

También el propio tratamiento conferido a los derechos económicos, sociales y culturales podría ser un ejemplo de lo pensable en el discurso

⁴³¹ *Ibíd.*, p. 255.

⁴³² Las cuestiones identitarias dicen relación a “grupos sociales que procuran diferenciarse del proceso de masificación exaltando rasgos particularistas. Nos referimos a los movimientos de género, ecologistas, de sexo, religiosos, etc., y [...] al resurgimiento de procesos étnicos identitarios...” VÁZQUEZ, Héctor. 2002. “Procesos identitarios, minorías étnicas y etnicidad: los mapuches de la República Argentina”, *Amnis*. Disponible en línea: <<http://journals.openedition.org/amnis/167> ; DOI : 10.4000/amnis.167> [Consulta : 09 de marzo de 2018].

⁴³³ En traducción libre desde: ENGELKE, Antonio. 2017. *Pureza e poder*. Piauí. 132, pp. 43 y 45.

⁴³⁴ *Ibíd.*

hegemónico en materia de derechos humanos. De acuerdo a la primera parte del artículo 1º del PIDESC, en el ámbito de la ONU; y de los artículos 26 y 1º, respectivamente, de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica) y de su Protocolo Adicional (Protocolo de San Salvador), en el ámbito de la OEA, los derechos sociales deben desarrollarse de manera progresiva, sin posibilidad de regresos, hasta el máximo de los recursos disponibles de los Estados. Sin embargo, el cumplimiento o incumplimiento de tales compromisos, firmados en términos abstractos, es de difícil evaluación, toda vez que se involucran cuestiones político-administrativas locales. Por ejemplo, creemos que no habría cómo afirmar que un país como Brasil – que, con un escenario de gran desigualdad social y problemas graves en la prestación de los servicios públicos, llegó a emplear, en 2015, “el equivalente a cuatro veces el presupuesto de la educación y de la salud, cinco veces el déficit de la seguridad social, 18 veces el Bolsa Familia y 25 veces el presupuesto de transporte”⁴³⁵ en el pago de interés de la deuda pública –, cumple con los derechos sociales hasta el máximo de los recursos que están a su disposición.

Es posible percibir que es común, con independencia de la propiedad de los motivos, el que se adopte una línea progresista en el nivel del discurso, sin ponerla en práctica eficientemente, sin provocar un verdadero cambio en la realidad social. Así, es probable que sea esa posibilidad de mantener las prácticas tradicionales mientras se celebra el discurso progresista, lo que posibilita el consenso entre diversos países respecto de la firma de tratados internacionales que reconocen derechos sociales, toda vez que es conocida la resistencia históricamente presentada frente a tales derechos.⁴³⁶

Sin embargo, en el campo de la EDH, la reproducción de lo pensable, por sí sola, presenta grandes posibilidades transformadoras, lo que se evidencia en la

⁴³⁵ En traducción libre desde: DRUMMOND, Carlos. 2016. Dívida pública: o monstro não é tão feio. Carta Capital. 12 de febrero de 2016. Disponible en línea: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/887/o-monstro-nao-e-tao-feio>> [Consultado: agosto de 2016].

⁴³⁶ Flávia Piovesan expone la ambivalencia con que los Estados han tratado esos derechos en los sistemas europeo e interamericano, demostrando que los instrumentos que consagran derechos civiles y políticos son más antiguos y cuentan con un número bastante más expresivo de Estados-parte que aquellos que consagran derechos sociales. PIOVESAN, *op.cit.*, pp. 192 e 193.

idea de cascada de derechos a la que se hizo referencia con anterioridad. Ocurre que, como defiende Bernstein, es imposible transmitir lo pensable sin la sombra de lo impensable. Así, el dispositivo pedagógico, gobernador simbólico de la conciencia, tiene su eficacia limitada por sus propias características.⁴³⁷

Lo impensable, a partir de los autores que sirven de base del presente trabajo, parece ser la producción y aplicación práctica de alternativas a las imposiciones universalistas (imposición del localismo globalizado, en palabras de Boaventura de Sousa Santos), como el caso del eurocentrismo y del neoliberalismo, amparados por la razón instrumental del cientificismo. Lo impensable podría ser la adopción del “universalismo universal” de Wallerstein; del privado social y del público no estatal, a que se llega, según Quijano, a través de una racionalidad histórica; del pluralismo y del cosmopolitismo subalterno, defendidos por Boaventura; todo ello apuntando hacia la liberación y emancipación del ser humano en general. Así, constituyen la crítica y el reconocimiento de que el modelo hegemónico hoy vigente tiende a generar un futuro distópico y que hay que trabajar en el sentido de evitar “algo peor” (como dijo Leopoldo e Souza).⁴³⁸

En términos de EDH, lo impensable se refleja en las prácticas pedagógicas radicales descritas por Bernstein, las cuales buscan cambios sociales. La búsqueda por tales cambios, sea mediante la educación o la política, por supuesto, supone una resistencia conceptualizada correctamente por Paulo Freire: “la liberación desafía, de forma dialécticamente antagónica, a oprimidos y opresores. Así, mientras es, para los primeros, su ‘inédito viable’, que precisan concretizar, se constituye, para los segundos, como una ‘situación límite’, que necesitan evitar”.⁴³⁹

De esta manera, el discurso de derechos humanos – sea a partir de la reproducción de lo pensable o de la producción de lo impensable –, es siempre un discurso progresista, reflejado ya sea en prácticas pedagógicas progresistas, en radicales; o, (luego de sufrir una adaptación) en prácticas conservadoras. Sin embargo, incluso en las situaciones en que no tenga pretensión de transformar las estructuras sociales, ella siempre va a ser una de sus potencialidades y, quizás por

⁴³⁷ BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 266 y 267.

⁴³⁸ LEOPOLDO E SILVA, *op.cit.*, p. 30.

⁴³⁹ FREIRE, *op.cit.*, p. 131.

eso, tal discurso y sus prácticas siempre van a encontrar resistencia. Cítese, a modo ejemplar, la actuación de la ONG “*Escola sem Partido*” en Brasil, antes presentada.

CAPÍTULO III

1. RECONTEXTUALIZACIÓN (¿Y PRODUCCIÓN?) DEL DISCURSO EN EL CAMPO DEL ESTADO Y EL CONTEXTO DE LA FURG

1.1. LA CELEBRACIÓN E INCORPORACIÓN DE LOS TRATADOS DE DERECHOS HUMANOS EN EL DERECHO BRASILEÑO

La recontextualización oficial del discurso internacional en derechos humanos y EDH empieza en el procedimiento de incorporación de los tratados sobre el tema en el ordenamiento nacional y en la definición de su rango.

La Constitución Federal de Brasil (CF/1988) aborda la celebración de pactos internacionales en los artículos 49, I, y 84, VIII, cuando menciona la competencia exclusiva del Congreso Nacional para “resolver definitivamente sobre tratados, acuerdos o actos internacionales que acarreen encargos o compromisos gravosos para el patrimonio nacional”, y la competencia privativa del Presidente de la República para “celebrar tratados, convenciones y actos internacionales, sujetos a referendo del Congreso Nacional”, respectivamente.⁴⁴⁰

Así, los pactos celebrados por el Presidente (fase de la negociación y fase de la asignatura) son refrendados por el Parlamento, mediante Decreto Legislativo aprobado por mayoría simple, y, luego de tal aprobación del contenido por el Congreso (fase de la aprobación parlamentaria), el Ejecutivo queda autorizado para ratificar el instrumento y promulgar el texto (fase de la promulgación).⁴⁴¹

A partir de ahí, una vez incorporadas al Derecho brasileño, el estatus asumido por las normas pactadas internacionalmente ha generado muchas discusiones. La redacción de los párrafos 1º y 2º del artículo 5º de la Constitución

⁴⁴⁰ La legislación de Brasil, incluso su Constitución Federal, puede ser ubicada en el sitio web de la Presidencia de la República: <<http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>>.

⁴⁴¹ MAZZUOLI, *op.cit.*, pp. 175 y ss. Véase, “por ejemplo, en cuanto al Pacto de San José de Costa Rica, el cual fue negociado y firmado por la autoridad del Ejecutivo competente y posteriormente sometido a la aprobación del Congreso Nacional, la cual fue concedida por el Decreto Legislativo N° 27/92. Solamente después ella fue promulgada por el Decreto N° 678/92 y ratificada por Brasil frente a la Organización de los Estados Americanos”. En traducción libre, a partir de: GARCIA y LAZARI, *op.cit.*, p. 60.

Federal – artículo en que, a lo largo de cincuenta y ocho incisos, están dispuestos derechos individuales y colectivos – parecía autorizar el ingreso directo de dichas normas en el catálogo constitucional. Mencionan tales párrafos, respectivamente, que *“las normas que establecen los derechos y garantías fundamentales tienen aplicación inmediata”* y que los derechos y garantías expresos en la Constitución *“no excluyen otros derivados del régimen y de los principios por ella adoptados, o de los tratados internacionales en que la República Federal de Brasil sea parte”*.

Sin embargo, tal interpretación nunca ha sido mayoritaria. El Supremo Tribunal Federal (STF) atribuía a los tratados ratificados, el mismo rango de las leyes ordinarias, postura que generaba discrepancias incluso entre sus Ministros. Así, al lado de esa posición mayoritaria de que los tratados tendrían estatus de ley ordinaria, se encontraba la posición minoritaria, en la cual *“se destacan los votos de los Ministros Carlos Velloso, en favor del status constitucional de los tratados de derechos humanos... y Sepúlveda Pertence, que, a pesar de no admitir la jerarquía constitucional de esos tratados, pasó a aceptar, sin embargo, el status de norma supra legal de esos instrumentos”*.⁴⁴²

Esa discusión fue superada a partir de la Enmienda Constitucional (EC) N° 45/2004, por la cual el texto del párrafo 3° del artículo 5° de la Constitución Federal quedó con la siguiente redacción: *“los tratados y convenciones internacionales sobre derechos humanos que sean aprobados, en cada Casa del Congreso Nacional, en dos turnos, por tres quintos de los votos de los respectivos miembros, serán equivalentes a las enmiendas constitucionales”*.

En consecuencia, para que los derechos humanos incorporados tengan valor de enmiendas constitucionales, deben pasar por un procedimiento también equivalente al de tales medidas. Ello acarreó dudas en relación a los tratados incorporados sin que haya ocurrido tal procedimiento. Respecto a ello, el STF se inclinó por la supralegalidad de los instrumentos de derechos humanos anteriores a la EC N° 45, es decir, están por encima de las leyes ordinarias, de manera que paralizan leyes ordinarias contrarias a ellos, pero son menos que el texto constitucional, creando la *“necesidad de doble compatibilidad de las leyes*

⁴⁴² En traducción libre, a partir de GARCIA y LAZARI, *op.cit.*, p. 62.

ordinarias”.⁴⁴³ En este sentido, se ha señalado que, “en la jurisprudencia, la respuesta fue dada por el Supremo Tribunal Federal en la discusión que se dio con relación a la prisión civil del depositario infiel [prisión por deudas], disciplinada como legal en el Decreto-Ley n. 911/69, y prevista como ilegal en el Pacto de San José de Costa Rica (tratado de derechos humanos aprobado antes de la EC n. 45/04 y después de la CF/88). El Supremo Tribunal Federal firmó el entendimiento por la supralegalidad del tratado de derechos humanos anterior a la Enmienda (estaría en una posición que paralizaría la eficacia de la ley infraconstitucional, pero no revocaría la Constitución en el punto polémico)”.⁴⁴⁴

Así las cosas, conforme a la jurisprudencia, los tratados vigentes en Brasil pueden presentar tres niveles jerárquicos: los que tratan de derechos humanos y fueron aprobados según el procedimiento previsto a partir de la Enmienda reciben el estatus de norma constitucional; los que tratan de derechos humanos, pero no tuvieron tal aprobación, tendrán el estatus de norma supralegal; y, por último, los pactos internacionales que no tratan de derechos humanos ingresarán al ordenamiento jurídico brasileño como ley ordinaria.⁴⁴⁵

A partir de ello, se percibe que, históricamente, la jurisprudencia brasileña ha sido conservadora sobre el tema de la incorporación de los tratados a la Constitución Federal. Así las cosas, la decisión final quedó en manos del Congreso, que, a partir de su poder constituyente derivado, votó la Enmienda Constitucional referida con anterioridad, la cual pasó a permitir que los tratados internacionales de derechos humanos sean incorporados al ordenamiento brasileño con rango constitucional o supra legal, lo que antes no ocurría. Sin embargo, el procedimiento definido para que ingresen en la Constitución no deja de causar cierta extrañeza, al compararlo con otros sistemas latinoamericanos. El *quorum* calificado es pensado para dificultar cambios inadvertidos en la Carta Política (solo se harán alteraciones después de un gran debate en el Congreso, con la aprobación de un número importante de parlamentarios); no obstante, la ampliación y jerarquía de los derechos fundamentales, como legitimadores del poder del Estado, como cimiento

⁴⁴³ *Ibíd.*

⁴⁴⁴ *Ibíd.*

⁴⁴⁵ *Ibíd.*, p. 63.

de la democracia, del Estado de Derecho, y de la protección a la dignidad humana, por principio, debería facilitarse.

Si bien, por un lado, el establecimiento de dicho procedimiento favorece la soberanía del Estado, encarnando la posibilidad de evitar el ingreso directo en la Constitución de un discurso cuya práctica, como se ha visto, no siempre sirve al progreso; por el otro, puede representar un obstáculo a la eficacia de los propios derechos humanos.

La redacción del párrafo 3º del artículo 5º de la CF, tiende a imposibilitar que la jurisprudencia genere otros mecanismos de protección y promoción de los derechos humanos, además de establecer relaciones directas con el Derecho Internacional, por medio, por ejemplo, del bloque de constitucionalidad⁴⁴⁶ y del control de convencionalidad⁴⁴⁷ (como parecían autorizar los párrafos 1º y 2º). Ello en oposición a lo que ha ocurrido en otros países latinoamericanos, en los que se evidencia la creatividad regional a la que Quijano se refiere.

Puede citarse como ejemplo de este punto, la situación de Costa Rica, donde la Sala Constitucional, según Nash, entiende que la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos tiene “el mismo valor que las normas convencionales, es decir, son normas constitucionales y, en caso de conferir mayores derechos o garantías son normas supraconstitucionales”.⁴⁴⁸ Así, tales decisiones se vuelven obligatorias en el ámbito interno, sometiendo al propio Tribunal Constitucional. En Colombia, por su parte, la Corte Constitucional ha

⁴⁴⁶ Por el cual son reconocidas, por mandato del texto de la Constitución, como materialmente constitucionales, normas que no se hallan explícitas en el mismo, pero que se encuentran en estándares internacionales de derechos humanos. UPRIMNY YAPES. Rodrigo. 2006. Bloque de Constitucionalidad, Derechos Humanos y Proceso Penal. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa, Escuela Judicial ‘Rodrigo Lara Bonilla’. Colombia, pp. 4 y 15.

⁴⁴⁷ El control de convencionalidad puede ser procedido por la Corte IDH, lo que “permite la expulsión de las normas contrarias a la CADH a partir de los casos concretos que se someten a su conocimiento [...] como ha ocurrido con la declaración de incompatibilidad de leyes de amnistía...”. Ya internamente, “el control de convencionalidad es el realizado por los agentes del Estado y principalmente por los operadores de justicia... al analizar la compatibilidad de las normas internas con la CADH”. NASH ROJAS, Claudio. 2013. Control de Convencionalidad. Precisiones conceptuales y desafíos a la luz de la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En: Control de Convencionalidad: de la dogmática a la implementación. México, Editorial Porrúa, p. 3.

⁴⁴⁸ NASH ROJAS, Claudio. 2013. El bloque de Constitucionalidad y su recepción en la jurisprudencia: tendencias en Latinoamérica. En: Control de Convencionalidad: de la dogmática a la implementación. México, Editorial Porrúa, p. 12.

desarrollado el instituto del “estado de cosas inconstitucionales”.⁴⁴⁹ En función de la creación de tal figura, la “población vulnerable, como las personas en situación de desplazamiento forzado, la población carcelaria y los defensores de derechos humanos, han recibido un apoyo en la lucha permanente por la protección de sus derechos fundamentales”.⁴⁵⁰

Sin embargo, en Brasil, el conservadurismo de la jurisprudencia también se refleja en la aplicación errática que los principios – incluso los relativos a derechos fundamentales – reciben en las decisiones judiciales. Ejemplo de ello puede ser encontrado en lo que ha sido denominado como “*ofensa reflexa*” (ofensa indirecta) de la Constitución, la cual sirve de fundamento a que la Corte Suprema niegue la eficacia de los artículos constitucionales que expresan principios cuando esas normas no se encuentran especificadas por medio de reglas en la Constitución.⁴⁵¹

⁴⁴⁹ Según Nash, los elementos que deben concurrir para que se declare un estado de cosas inconstitucional, hacen referencia a las situaciones de hecho, a la actuación del Estado y a cuestiones de tipo procesal. De hecho, en su texto y en la Sentencia T-025/2004 de la Corte Constitucional de Colombia, sobre personas desplazadas, es posible verificar que los hechos deben remitir a una vulneración masiva de derechos fundamentales con causas estructurales, que, con generalidad, afecte a muchas personas, según un estándar de violaciones y prácticas inconstitucionales. Frente a eso, el Estado se omite o actúa de manera insuficiente, sin adoptar las medidas legislativas, administrativas o presupuestarias necesarias, aunque la solución del problema, de proporciones sociales, demande la actuación de diversos órganos y entidades con esfuerzos coordinados. La declaración de un estado de cosas inconstitucional va a tener lugar si, además, el tema sea referente al ámbito de las Acciones de Tutela, procedimiento preferente y sumario de protección de derechos fundamentales vulnerados o amenazados por la acción/omisión del Estado, utilizable cuando los medios comunes de la legislación no se muestren suficientes. Lleva en cuenta también el hecho de que, si todas las víctimas interpusieran acciones de tutela, el sistema judicial se quedaría congestionado. En el fallo, la Corte ha considerado aún la condición de vulnerabilidad de los desplazados (mujeres, niños, mayores...), la onerosidad que tendrían para presentar acciones de tutela separadamente, la vulneración de derechos de personas ubicadas en “múltiples lugares del territorio nacional” por la actuación de más de una entidad, además de “la falta de concordancia entre la gravedad de la afectación de los derechos... y el volumen de recursos efectivamente destinado a asegurar el goce efectivo de tales derechos y la capacidad institucional para implementar los correspondientes mandatos constitucionales y legales, de otro lado”, etc. Los objetivos de la declaración son, según se desprende del texto de NASH y de la Sentencia, determinar parámetros de medidas, plazos y otras acciones a las autoridades del Estado, para solucionar problema social relevante, referente a violaciones masivas y generales de derechos fundamentales. NASH ROJAS, Claudio. 2010. La Concepción de Derechos Fundamentales en Latinoamérica. Tendencias Jurisprudenciales. México, Editorial Fontamara, p. 219.

⁴⁵⁰ QUINTERO LYONS, Josefina; NAVARRO MONTERROZA, Angélica M. y MEZA, Malka I. 2011. La Figura del Estado de Cosas Inconstitucionales como Mecanismo de Protección de los Derechos Fundamentales de la Población Vulnerable en Colombia. Revista Jurídica Mario Alario D’Filippo. Disponible en línea: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4767667.pdf>> [Consultado: diciembre de 2016], p. 70.

⁴⁵¹ DOMINGUES, Diego S. 2014. Recurso extraordinário e violação indireta e reflexa a Constituição Federal. Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVII, 121. Disponible en línea: < <http://www.ambito->

Dicha situación opera en detrimento de la evolución histórica de la doctrina principiológica respecto de la juridicidad de los principios.⁴⁵² Nuevamente, cabe hacer referencia a Barretto, quien señala que “esa baja eficacia del sistema jurídico en garantizar derechos fundamentales fue provocada, en muchos casos, por la interpretación estrictamente positivista de la norma jurídica”.⁴⁵³

1.2. LA CONCEPCIÓN FUERTE DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL DISEÑO INSTITUCIONAL BRASILEÑO Y EL DERECHO SOCIAL A LA EDUCACIÓN

Aunque se verifiquen las dificultades jurisprudenciales mencionadas con anterioridad, puede considerarse “fuerte” la concepción de los derechos fundamentales en el diseño institucional brasileño.⁴⁵⁴ De hecho, la Constitución Federal abarca un catálogo de derechos, con la reserva de los párrafos 2º y 3º del artículo 5º, dando cuenta de la posibilidad de inclusión de otros al ordenamiento jurídico (los cuales, como se ha visto, tendrán, como mínimo, rango supralegal). Así, la Constitución considera los derechos fundamentales, clasificados como “derechos individuales (art. 5º, CF, en su gran mayoría), derechos sociales (genéricamente previstos en el art. 6º, CF), derechos de la nacionalidad (arts. 12 y 13, CF), y derechos políticos (arts. 14 a 17, CF)”.⁴⁵⁵

juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14501> [Consultado: diciembre de 2016]. Como ejemplo de la situación mencionada, el autor presenta uno de los tantos fallos en que el STF manifiesta que su jurisprudencia ha fijado entendimiento “en el sentido de que la afronta a los principios constitucionales de la legalidad, del debido proceso legal, de la amplia defensa y del contradictorio, cuando depende del reexamen previo de normas infraconstitucionales, sería indirecta o refleja”. Ello, según el fallo, inviabiliza el que la Corte Suprema de Brasil analice recursos que sostengan la ofensa a artículos que expresen principios (Expediente: AI 782928 RS; Relator: Ministro Ricardo Lewandowski; Fallo de 06 de agosto de 2013). En cuanto al tema, Domingues presenta también la crítica de Hugo Filardi, el cual aduce que no es lógico fundar un sistema jurídico en normas principiológicas y no permitir que la parte cuestione su ámbito de incidencia de manera individual por medio del Recurso Extraordinario (recurso que se interpone frente al STF). Domingues complementa su crítica, señalando que “los principios fundamentales son normas perfectas y acabadas, de aplicación inmediata, no necesitando de cualquiera integración legislativa” (en traducción libre).

⁴⁵² En cuanto a referida juridicidad: BONAVIDES, Paulo. 2000. Curso de Direito Constitucional. 9ª ed. São Paulo, Malheiros, pp. 260 y 265.

⁴⁵³ BARRETTO, *op.cit.*

⁴⁵⁴ Las características de concepciones fuertes de los derechos fundamentales en los diseños institucionales son tratadas por: NASH ROJAS, Claudio. 2010. Los Desafíos del Constitucionalismo Latinoamericano en Materia de Derechos Humanos. En: XVI Semana Jurídica da Universidade de Brasília. 24 de noviembre de 2010.

⁴⁵⁵ GARCIA y LAZARI, *op.cit.*, p. 65.

Para fines del presente trabajo, es importante destacar que el derecho social a la educación tiene, además, una sección propia en su capítulo III (*“de la educación, de la cultura y del deporte”*), rezando el artículo 205 que *“la educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, visando al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo”*. Conforme al artículo 206 y sus incisos I, II, III, IV y VII, *“la enseñanza será impartida con base en... principios”*, como la *“igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela”*, la *“la libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber”*, el *“pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, y coexistencia entre instituciones públicas y privadas de enseñanza”*, la *“gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales”* y la *“garantía de estándar de calidad”*.

Sin embargo, en cuanto a la educación superior, el compromiso constitucional, expreso en el artículo 208, inciso V, se orienta al *“acceso... según la capacidad de cada uno”*.⁴⁵⁶ Tal disposición puede tener distintas interpretaciones conforme la ideología de cada gobierno. La ampliación del acceso puede ocurrir mediante una lógica privatista, publicista o mixta (conforme experiencias recientes en Brasil) y puede o no tener en consideración los efectos de la desigualdad social en el mérito personal (en la capacidad de cada uno, para utilizar las palabras presentes en la Constitución), tal como se analizará en apartados siguientes de este trabajo.

Siguiendo la concepción fuerte de los derechos fundamentales (aunque admitiendo matices de interpretación ideológica, como en el ejemplo mencionado), el sistema brasileño prevé el control difuso y concentrado de constitucionalidad por el Poder Judicial, el que va a ser responsable, entonces, por la protección y la definición del alcance de tales derechos. Como se ha señalado, la misma también exige mayoría calificada para reformas constitucionales, además de contar con cláusulas pétreas, es decir, mecanismos de inmutabilidad de ciertos derechos, entre

⁴⁵⁶ Véase: *“Art. 208. El deber del Estado con la educación será efectivado mediante la garantía de: [...] V – acceso a los niveles más elevados de la enseñanza, de la investigación y de la creación artística, según la capacidad de cada uno”*.

ellos, el derecho a voto y los derechos y garantías individuales.⁴⁵⁷

A partir del rango supralegal o constitucional, recibido en función del principio de la primacía de los derechos humanos, se ha comenzado a hablar de control de convencionalidad también en Brasil, siendo Mazzuoli uno de los principales defensores del control de convencionalidad en el país.⁴⁵⁸ El autor demuestra que, así como el control de constitucionalidad, este puede ocurrir de manera concentrada o difusa. Para el control concentrado, sugiere una adaptación de instrumentos procesales, como la “*ação direta de inconstitucionalidade*” (acción directa de inconstitucionalidad), de la “*ação declaratória de constitucionalidade*” (acción declaratoria de constitucionalidad) y de la “*arguição por descumprimento de preceito fundamental*” (acusación por incumplimiento de un derecho fundamental), al control de convencionalidad. El jurista, considerando que los tratados incorporados sin el procedimiento de la EC N° 45 son, de cualquier manera, materialmente constitucionales, aunque no lo sean formalmente, defiende que también puede procederse al control difuso, siendo ejercido por todos los jueces y tribunales del país.⁴⁵⁹

Además, diversas son las herramientas que sirven a la tutela individual y colectiva de los derechos humanos en Brasil. Entre las primeras están el *habeas corpus*, el *mandado de segurança individual*, el *mandado de injunção*, el *habeas data* y la *ação popular* (acción popular); entre las segundas, la *ação civil pública* (acción civil pública), el *mandado de segurança coletivo* y la *ação de improbidade administrativa* (acción por falta de probidad administrativa).⁴⁶⁰

1.2.1. Normativa de derechos humanos y EDH en Brasil

Además de los tratados incorporados al derecho brasileño, existen otras acciones enfocadas en el cumplimiento de ciertos pactos internacionales. En cuanto

⁴⁵⁷ Las cláusulas pétreas están establecidas en el artículo 60, párrafo 4º, de la Constitución Federal, que dispone: “*no será objeto de deliberación la propuesta de emenda tendiente a abolir: I – la forma federativa del Estado; II – el voto directo, secreto, universal y periódico; III - la separación de los Poderes; IV – los derechos y garantías individuales*” (en traducción libre).

⁴⁵⁸ GARCIA y LAZARI, *op.cit.*, p. 64.

⁴⁵⁹ *Ibid.*, pp. 64 y 65.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, pp. 309-389.

a los derechos humanos, las recomendaciones de la Conferencia de Viena llevaron a que Brasil estableciera el Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH), el cual tuvo tres versiones, siendo la primera en 1996 y la última en el año 2009. El PNDH-3, introducido por el Decreto 7.037/2009, se estructura sobre los siguientes ejes orientadores: interacción democrática entre Estado y sociedad civil; desarrollo y derechos humanos; universalizar los derechos en un contexto de desigualdades; seguridad pública; acceso a la justicia y combate de la violencia; educación y cultura en derechos humanos; derecho a la memoria y a la verdad (este último, responsable de la creación de la *Comissão da Verdade*, para investigar y hacer públicas las violaciones de derechos humanos perpetradas en la dictadura militar).

Así, el quinto eje (educación y cultura en derechos humanos) del PNDH-3 se relaciona con el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH) del año 2003 (con versión final en 2006), basado en documentos internacionales, como el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos y su plan de acción, instrumentos comentados en el capítulo II de la presente tesis. Sobre el mismo, se destacan, por su relevancia para el presente estudio, dos de los cinco ejes del PNEDH: “educación superior” y “educación no formal”.

A ello se agrega que, en el año 2012, el Ministerio de Educación de Brasil ha aprobado las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos, de acuerdo a la Constitución Federal y a la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley Nº 9.394/1996).

Otras normas relativas al contexto universitario y a la EDH, además de agencias y agentes actuantes en ese campo, serán tratadas en el apartado siguiente, a partir del análisis del contexto político-social de Brasil a la época de la observación que procedió al desarrollo de la presente tesis.

1.3. AMBIENTE DE LA FURG: REFLEJOS DEL CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL Y VOCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

1.3.1. Ambiente de la FURG

El 03 de mayo de 2015, por la noche, la investigadora llegó a la ciudad de Río Grande, después de un largo recorrido desde Porto Alegre (la capital del Estado, a 312 km). La ciudad está ubicada en el litoral sur de Brasil, en Rio Grande do Sul, y posee una población de, aproximadamente, doscientos mil habitantes,⁴⁶¹ siendo la última ciudad brasileña de tamaño medio o grande antes de llegar a Uruguay. La región convive con el bioma marino, siendo las características geográficas costeras determinantes en su economía, que presenta puerto, astilleros y parques eólicos. En tal contexto está ubicada la *Universidade Federal do Rio Grande*.

Los orígenes históricos de la FURG remontan a la *Escola de Engenharia*, que tenía como sostenedor a la *Fundação de Ensino Superior*, creada el 08 de julio de 1953 para tal fin. La escuela funcionaba en la Biblioteca Pública Rio-Grandense, con clases prácticas impartidas en las propias industrias, verdaderos laboratorios experimentales, siendo una escuela que no tenía espacio físico y cuyos profesores trabajaban de manera gratuita. Con el pasar de los años, a partir de diferentes iniciativas, han sido creadas otras escuelas y cursos, como la *Escola de Engenharia Industrial* (1955), de *Ciências Políticas e Econômicas* (1956), de *Direito* (1960), entre otros.⁴⁶²

Así, en 1968, ya existía un significativo número de cursos superiores en la ciudad,⁴⁶³ los cuales, a partir del Decreto-Ley N° 774, firmado por la Presidencia de la República, fueron reunidos – algunos de inmediato, otros más tarde – bajo las atribuciones de un complejo estructural más amplio, la *Universidade Federal do Rio Grande*, creada el 20 de agosto de 1969.

⁴⁶¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Faculdade de Direito. 2012. Projeto Pedagógico de Organização do Curso de Direito. Resolução CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, pp. 7 y 8.

⁴⁶² *Ibíd.*

⁴⁶³ *Ibíd.*, p. 8.

El Campus Carreiros de la FURG, donde fueron desarrolladas las observaciones que sirven de base a la presente tesis, está compuesto por más de sesenta edificaciones, todas bajas (como que de dos plantas) y con amplios espacios entre ellas. Muy arbolado, el campus presenta rincones con bancos, lagunas y un centro de convivencia para los alumnos con diversas mesas y sillas, bares, baños, librería, servicios de fotocopia, cajeros automáticos etc.

Sobre ello, así escribió la investigadora en el cuaderno de campo:

C.O: ...siempre me impresiona el ambiente del campus, con edificaciones bajas, mucho espacio y mucho verde.
(Comentarios del observador en cuaderno de campo)

A quien le gusta el estudio al aire libre, tal ambiente puede ser atractivo, sobre todo cuando la biblioteca se encuentra cerrada, por huelga de sus funcionarios:

C.O.: Salí, comí algo en el Centro de Convivencia, hice las fotocopias, saqué dinero y me fui a estudiar en la biblioteca: CERRADA, abre solamente a los lunes y martes. Percibí que la biblioteca es, para mí, el alma de la Universidad, el ambiente perfecto para estudiar y reflexionar. Acabé estudiando (estoy estudiando en este momento) en una mesa de piedra con sillas de piedra, bajo un árbol, al aire libre. Nada malo. Claro, con algunas distracciones por las conversaciones de los alumnos alrededor y luchando con abejas que quieren el caramelo de dentro de mi boca.

(Comentarios del observador en cuaderno de campo)

Las observaciones fueron desarrolladas en los pabellones número 4 (donde está la coordinación del Curso de Derecho), 6 (donde están las salas de clases), 56 (de la biblioteca central), y 36 (del centro de convivencia), además de la asistencia

a un seminario en el edificio número 2 del campus y un almuerzo en el restaurante universitario, en el número 39.

A partir de la observación de campo, es menester mencionar algunas características relevantes encontradas en el ambiente de la FURG, como la presencia de alumnos de distintas regiones de Brasil, de estudiantes provenientes de la red pública y privada de educación, de estudiantes indígenas y *quilombolas*, la poderosa actuación de movimientos sociales y la notoria actuación de grupos de protección animal al interior de la Universidad.

En este sentido, uno de los mayores impactos al llegar a la FURG, para alguien que, como la investigadora, hacía más de una década que no frecuentaba una universidad brasileña, fue oír diferentes acentos por los pasillos y en las intervenciones de los alumnos en las clases observadas. La misma reconoció acentos provenientes de los diversos Estados brasileños, desde el sur hasta el norte del país. Escuchó también a personas de habla castellana en los pasillos, lo que quedó registrado en el cuaderno de campo, en un relato de la conversación sostenida con un estudiante que narra cómo la presencia de personas de otras regiones de Brasil cambiaba el perfil del cuerpo docente de la FURG:

Ella me contaba cómo ha cambiado el perfil de los alumnos de la FURG. Le dije que había oído acentos por los pasillos, lo que no era común en mi tiempo de facultad ni en el de ella (que se ha graduado en 2009). [...] Ella menciona situaciones como la de los alumnos que pidieron que la clase no se extendiera, pues tienen que volver a la residencia estudiantil para almorzar, que no agenden pruebas los lunes, ya que el fin de semana todos están en casa y se hace más difícil estudiar...

(Relato de conversación con “Alumno M1”, cuaderno de campo)

“Alumno 2” también registró la presencia de estudiantes de otras regiones en su entrevista, conforme se observa en el fragmento que sigue:

Hay mucha gente de otras partes de Brasil, en mi clase, más de la mitad de los estudiantes no es de Rio Grande, mucha gente no es del estado, sin mucha seguridad, podría decir que un 20% no son del estado en mi clase. Y yo creo que eso es extremadamente importante porque no todos tienen la suerte que yo tuve de existir una universidad federal de calidad muy buena en mi ciudad. Entonces yo escucho mucha gente diciendo que el SISU es horrible, que saca los cupos que serían de la gente aquí de Río Grande, que viene la gente de *São Paulo* que está más preparada, pero yo no lo veo de esa manera porque hay una gran competencia para ingresar en la FURG, yo tengo dos compañeras que son de *São Paulo*, hay gente de la *Bahia*, del *Paraná*, aquí de *Rio Grande do Sul*, hay bastante gente de otras ciudades, la gente de la sierra, pues no hay universidad allá... Sí, del *Pará* también.

(En traducción libre desde: "Alumno 2", entrevista)

Ello también fue observado por "Becario 1", de cuya entrevista se desprende el rol que la universidad ha jugado en la integración y entendimiento cultural en Brasil. Véase:

Hay también esa cuestión del SISU, del ENEM, es que hay gente de todos los rincones de Brasil, lo que permite ese intercambio de culturas entre los estados. Antes, el concurso para ingreso en la FURG era muy restringido a la gente de *Rio Grande do Sul*, el perfil de quienes ingresaban en la universidad aquí en el estado era muy tradicional de *Rio Grande do Sul*. Ahora, con el SISU y el ENEM esas barreras han sido quebradas, no hay más fronteras geográficas, hay gente de todos los rincones, esto es muy bueno.

(En traducción libre desde: "Becario 1", entrevista)

En el *I Colóquio Diversidade na Universidade*, realizado el 05 de mayo de 2015, en el auditorio del pabellón 6, la presencia de estudiantes provenientes de ciudades más pequeñas del *Estado do Rio Grande do Sul*, llamó la atención en cuanto a la reciente creación de otros campus de la FURG. Véanse, sobre este punto, los siguientes apuntes sacados del cuaderno de campo:

Alumna del campus de *Santo Antônio da Patrulha* dijo que menos de la mitad de sus compañeros de clase son de *Rio Grande do Sul*, hay gente de *São Paulo*, *Minas Gerais*, *Distrito Federal*, *Rio de Janeiro*...

Estudiante *quilombola*, que ingresó por el SISU y no por el programa de la FURG, supo que el campus de *São Lourenço do Sul* ofrecía cursos de Agroecología, Educación Ambiental y Educación del Campo y fue a informarse sobre los mismos.

Alumna del campus de *Santa Vitória do Palmar*, proveniente de otra región brasileña, dijo que el mismo fue creado hace cinco años y que está más cercano de Uruguay que de ciudades brasileñas como *Pelotas* y *Rio Grande*. Estudia Turismo Binacional y tiene cinco compañeros uruguayos. El campus también ofrece cursos de Hotelería, Relaciones Internacionales y Comercio Exterior. La estudiante ha contado sobre la relación con los compañeros aquí, del *Estado do Rio Grande do Sul*, que pareció no siempre ser de fácil entendimiento.

(Apuntes, cuaderno de campo)

La presencia de alumnos de distintos sitios y provenientes de escuelas públicas, además de la creación de cupos específicos para indígenas y *quilombolas*, indican una preocupación por la democratización del acceso a la universidad.⁴⁶⁴

Respecto a este tema, la FURG percibió que, en el año 2013, por ejemplo (según encuesta del *Núcleo de Tecnologia e Informação – NTI*), un 67,2% de los alumnos que ingresaron en la institución eran provenientes de escuelas públicas, “de ese porcentaje, un 30% corresponde a los estudiantes que optaron por la reserva de cupos en conformidad con la Ley N° 12.711 de 2012 y que están distribuidos de manera igualitaria en los cursos de pregrado”.⁴⁶⁵ En algún momento ese número puede haber llegado a un 80%, según un miembro directivo de la FURG:

Explicó sobre las cuotas legales... Dijo que, antes de las cuotas, ya era un 80% de los cupos de la FURG ocupados por alumnos de escuelas públicas.

(Relato de conversación con “Directivo 1”, cuaderno de campo)

También del cuaderno de campo los siguientes comentarios:

El profesor dijo que la mayor parte de sus alumnos eran de escuela pública, que él hizo un teste en su clase, que preguntó y más de la mitad... levantó la mano.

(Relato de conversación en grupo, cuaderno de campo)

“Profesor 2” dijo que preguntó en sala de clases y más de un 50%, un 53% en el turno de la mañana, eran oriundos de escuela

⁴⁶⁴ Conforme SANTOS, Boaventura de S. s/f. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Disponible en línea: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>> [Consultado: 31 de octubre de 2015].

⁴⁶⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. 2013. Parecer do Conselho Universitário sobre a Criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf. Cons. Cleuza Maria Sobral Dias.

pública. Discutió un poco sobre el rol social de la universidad pública.

(Observación en sala de clases, cuaderno de campo)

El número de estudiantes negros y trigueños todavía no es representativo de la condición de Brasil, cuya población negra es la segunda mayor del mundo,⁴⁶⁶ empero, la investigadora observó una clase en que eran ocho las personas negras (como un 20% de los alumnos) y recordó su época de estudiante, en la que no había ningún alumno afrodescendiente en su clase. De todas maneras, las actividades hacia las acciones afirmativas de acceso comenzaron en el año 2009 en la FURG, incluso antes que la dictación de la legislación pertinente, la cual va a ser mencionada posteriormente en este capítulo.⁴⁶⁷

En este sentido, la FURG fue más allá de las iniciativas gubernamentales y creó cupos específicos para alumnos indígenas y *quilombolas*, los que se completaron a través de un proceso de selección simplificado, reservando otras plazas a personas con discapacidades. Ello incluía “acompañamiento de los estudiantes por la PRAE (*Pró-reitoria de Assuntos Estudantis*), acompañamiento pedagógico, hecho por un profesor y un alumno, para que no desistan” (observación del *I Colóquio Diversidade na Universidade*, cuaderno de campo). Sobre el tema,

⁴⁶⁶ En ese sentido: “El Brasil es el país con la población negra más grande afuera del continente africano. Es la segunda más grande del mundo, tras solamente Nigeria”. E en traducción libre de: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=77336>>.

⁴⁶⁷ “*Universidade Federal do Rio Grande*, creó en el año 2010 el Programa de Acciones Inclusivas (PROAI) que, entre otros grupos, promovió el ingreso de estudiantes indígenas en la Institución. De inicio, fueron creados 5 cupos, de los cuales 2 fueron ocupados en los cursos de Medicina y Enfermería, por estudiantes indígenas que viven en comunidades indígenas y son egresados de la enseñanza pública. En el año 2012, se realizó en la ciudad de Rio Grande, el Foro Nacional de Educación Superior Indígena, el 17 y 18 de mayo de 2013, que contó con David Copenawa, Mauricio Yekuana, Augusto Kaingang, estudiantes indígenas de distintas etnias y universidades del estado y de la FURG para discutir el perfeccionamiento del PROAI. A partir del año 2013, los cupos se ampliaron a 10, distribuidos entre los cursos de Ciencias Biológicas, Derecho (mañana), Educación Física, Ingeniería Civil, Enfermería, Geografía, Historia, Medicina, Pedagogía (mañana) y Psicología”. En traducción libre desde: ALVES, Ricardo H. A. *et al.* 2013. *Ações Extensionistas junto a Comunidades Periféricas: o programa de extensão comunidades FURG e a cidade de Rio Grande*. En: “XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e dialógico social”. ANPUH-Brasil, Natal, Rio Grande do Norte, 22-26 de julio de 2013. Disponible en línea: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364935711_ARQUIVO_artigo.comuf.pdf> [Consultado: 28 de octubre de 2015], p.8.

los siguientes apuntes relativos a lo expuesto por un estudiante con discapacidad visual parcial:

Estudiante del curso de Psicología, con problema parcial de visión, dijo que tiene derecho a que un becario le ayude. Pensó que no iba a ser necesario, después entendió que podría ser necesario, dio el ejemplo de profesores que no aceptan aumentar la fuente [en el procesador de texto de la computadora] con que escriben las pruebas.

(Observación procedida en el *I Colóquio Diversidade na Universidade*, cuaderno de campo)

Este acompañamiento por la PRAE posibilita que los alumnos reivindiquen mejores condiciones de estudio, cuando las creen necesarias. Ese fue el caso de los estudiantes indígenas que han solicitado vivir todos juntos y, una vez logrado eso, intentan obtener un tipo de edificación específico, como la “residencia del estudiante indígena”⁴⁶⁸ ofrecida por la *Universidade Federal de Santa Maria* – según lo dicho por alumno kaingang⁴⁶⁹ en el *I Colóquio Diversidade na Universidade* –. (Observación, cuaderno de campo).

⁴⁶⁸ “Mejores condiciones para la permanencia de los estudiantes en una educación diferenciada, que respete los modos y las costumbres del pueblo indígena. Ese fue el tema de la reunión realizada el 26 de marzo, en el Salón del Imembuí, en el Edificio de la Rectoría de la *Universidade Federal de Santa Maria*. [...] la UFSM está a pocos pasos de convertirse en la primera institución con una residencia pensada para y con los estudiantes indígenas. El proyecto de la casa está prácticamente finalizado y ya fue aprobado por las comunidades, según el vicerrector de infraestructura... los apartamentos no difieren de los que hoy son construidos, el diferencial es la disposición de los mismos, que a la medida en que van siendo construidos formarán un círculo, conforme las exigencias hechas por los indígenas, de acuerdo a sus costumbres y cultura” En traducción libre desde: ASSESSORIA DE IMPRENSA DO GABINETE DO REITOR UFSM. 2014. UFSM deve se tornar a primeira universidade com moradia para estudantes indígenas. Andifes, 02 abril 2014. Disponible en línea: <<http://coral.ufsm.br/midia/?p=27250>> [Consultado: octubre 2016].

⁴⁶⁹ “Los Kaingang están entre los más numerosos pueblos indígenas de Brasil [...] Su cultura se ha desarrollado a la sombra de los bosques de pino, ocupando la región sudeste/sur del actual territorio brasileño. Hace por lo menos dos siglos que su extensión territorial incluye la zona entre el *Rio Tietê* (SP) y el *Rio Ijuí* (norte del RS). En el siglo XIX, sus dominios se extendían, para oeste, hasta San Pedro, en la provincia argentina de Misiones. Actualmente, los Kaingang ocupan poco más que 30 áreas reducidas, distribuidas sobre su antiguo territorio, en los Estados de *São Paulo*, *Paraná*, *Santa Catarina* y *Rio Grande do Sul*, con una población aproximada de 34 mil personas”. En traducción libre desde: <http://www.portalkaingang.org/index_povo_1default.htm> [Consulta: octubre de 2016].

A la época de la observación, la Universidad había creado una comisión para estudiar la posibilidad de implementar las cuotas legales también en el nivel del postgrado, conforme dijo el “Profesor 2” en su clase (observación, cuaderno de campo).

Algunos de los miembros de movimientos sociales con quienes habló la investigadora manifiestan que esperaban más de la academia, sin embargo, se observa que ellos mismos reconocen que siempre hay posibilidades de avance en la Universidad, aunque a veces de manera lenta. Por ejemplo, la misma persona (“Alumno 3”) que critica a la institución por empezar con un 25% de cuotas étnico-sociales mientras la legislación estipula una posibilidad de implemento de hasta 50%, destaca la existencia de profesores, dirigentes y de programas de extensión (citando al CRDH) que funcionan como “un punto de intersección” entre alumnos, movimientos sociales y la Universidad (“Alumno 3”, entrevista).

A propósito de esos movimientos, es posible percibir que son muy activos en la FURG. La investigadora encontró muchos estudiantes de la Universidad que son miembros de movimientos organizados a partir de la realidad de la institución, con agendas específicas y una actuación enérgica tanto interna como externamente. Véase:

“Alumno 4” dijo que, al igual que yo, cree que la FURG es una universidad diferente en términos de discusiones, de preocupaciones y organizaciones de alumnos; que, en su estado de origen, en la facultad en la que cursaba allá, ellos tienen preocupaciones más individuales, más con la carrera, con las prácticas y trabajos que deben hacer; no hay tanto ese componente social.

(“Alumno 4”, entrevista)

En el cuaderno de campo, a partir de lo que escuchó en el *I Colóquio Diversidade na Universidade*, la investigadora registró los orígenes del *Coletivo Macanudos*, de estudiantes negras y negros, entre un grupo que se ha encontrado

en el magíster en educación, años atrás.⁴⁷⁰ Igualmente, en el Coloquio pudo oír hablar a una alumna perteneciente al *Coletivo Camaleão*, el cuál nació en el 2011, a partir de denuncias de agresiones a personas de la comunidad LGBT. La alumna habló de sus dificultades, en cuanto “mujer, negra y no hetero” y de la necesidad de desarrollarse una *pluriversidad* en lugar de la *universidad*, concepto a ser tratado en este capítulo. Sobre la actuación del colectivo en la Universidad, es interesante destacar un episodio narrado en un artículo sobre el *Programa de Extensão Comunidades FURG*, y que apareció en los relatos de la estudiante por ocasión del Coloquio: “en el día 28 de junio, Día Mundial del Orgullo Gay, fue realizada una manifestación en conjunto con la comunidad universitaria en el Centro de Convivencia, local de gran flujo de personas en el campus. El evento se enfocó en la confección de una bandera con los colores del arcoíris, símbolo de la comunidad LGBT, que, junto con carteles de denuncia de la violencia por discriminación sexual y de fotos de personas importantes en el medio LGBT, ocupó el espacio académico. [...] Obviamente, la acción no pasó desapercibida para aquellos que discriminan a los LGBT. Llama la atención el tiempo que la bandera permaneció en el centro de convivencia: apenas un día. Ella fue encontrada en el basurero y aunque puesta otra vez en su lugar, una vez más fue retirada y desapareció [...] A partir de ahí, el COMUF puede contar con la actuación del Camaleón – Colectivo universitario de diversidad sexual e igualdad de género”.⁴⁷¹

Esta experiencia es uno de los ejemplos que demuestran que el ambiente plural y de democratización del acceso en la universidad ha generado reacciones y contra-reacciones. La universidad, como un microcosmos que refleja los principios dominantes de la sociedad, presenta también sus “gemelos malignos” del cotidiano, sus progresos y regresos, como se ha observado en el contexto internacional con anterioridad. Ellos pueden ser ejemplificados, en el caso estudiado, a partir de los siguientes pasajes de los apuntes de campo:

⁴⁷⁰ El nombre del colectivo hace referencia a la *Comunidade Quilombola dos Macanudos*, el primero quilombo auto-declarado de la ciudad del Rio Grande. ALVES *et al.*, *op.cit.*, p. 12.

⁴⁷¹ ALVES *et al.*, *op.cit.*, p. 15.

“Profesor 2” me ha dicho que algunas facultades son más conservadoras en cuestiones de diversidad, incluso hay reacciones de alumnos en la Universidad a las políticas de cuotas.

Dijo que una estudiante *quilombola* de un curso del área de la salud ha sido humillada por compañeros de clase que dijeron que la única manera de que el guardapolvo blanco le quedara bien a ella sería como vendedora de palomitas de maíz. La Universidad investiga con rigor lo ocurrido, considerándolo una denuncia bastante seria. Por eso, están realizando actividades como el

Colóquio Diversidade na Universidade.

(Cuaderno de campo, 04 de mayo de 2015)

Una estudiante que es miembro del colectivo *Camaleão* dijo que hicieron una manifestación, cambiando los símbolos que identifican las puertas de los baños como femeninos y masculinos y poniendo accesorios como pintalabios en el interior del baño masculino del Centro de Convivencia. Sacaron los símbolos y los accesorios aparecieron rotos.

(Cuaderno de campo, apuntes hechos en el *Colóquio Diversidade na Universidade*, 05 de mayo de 2015)

También en estas cuestiones queda clara la división epistemológica entre las dos culturas,⁴⁷² el eurocentrismo epistémico al que hace referencia Wallerstein, que establece fronteras claras entre el campo científico y el humanista. La fuerte clasificación entre ambas es responsable de la falta de interdisciplinariedad, lo que acarrea situaciones como la que pasó con los alumnos indígenas inscritos en el Curso de Medicina de la FURG. Frente al choque entre dos concepciones respecto de las prácticas curativas la científica y la tradicional indígena (la primera, relativa al discurso vertical de la academia; y la segunda, considerada como discurso

⁴⁷² WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 88.

horizontal de la comunidad, también con fronteras bien marcadas),⁴⁷³ existía un debate respecto a si la Facultad de Medicina debería o no dejar de reservar cupos a estudiantes indígenas. Las razones de tal polémica, según se decía en el campus, apuntaban a que tales alumnos insistían que sus conocimientos fueran considerados en las clases:

Los estudiantes relataron que un miembro docente o directivo de la Facultad de Medicina habría dicho que los alumnos indígenas no podrían cursar Medicina, pues no tienen el concepto de cuerpo. Igual mencionaron que un alumno no fue aprobado en Medicina por querer aplicar técnicas medicinales indígenas. (Cuaderno de campo, *Colóquio Diversidade na Universidade*, 05 de mayo de 2015)

Comentaron en la clase que, en la Facultad de Medicina, dijeron: “el indígena no entiende la concepción de cuerpo del ser humano”. Una alumna se acordó de otro comentario similar: “dentro de poco, la Medicina la va a estar enseñando *pajelança*”.⁴⁷⁴ (Observación en sala de clases, cuaderno de campo)

La crítica a la inclusión de la FURG, de la democratización del acceso, que ha venido del “Alumno 3” fue así: pregunté sobre la mirada de ellos, como estudiantes, acerca de la democratización

⁴⁷³ “El discurso horizontal corresponde a una forma de conocimiento que tiene como característica crucial el hecho de ser segmentadamente organizado y diferenciado. Usualmente, conocido como conocimiento del día a día o del sentido común, tiende a ser un discurso oral, local, dependiente y específico del contexto, tácito y multiestratificado. El discurso vertical, referido como conocimiento escolar u oficial, puede asumir la forma de una estructura coherente, explícita, jerárquicamente organizada (como es el caso de las ciencias naturales), o la forma de una serie de lenguajes especializados con modos especializados de cuestionamiento y criterios especializados para la producción y circulación de textos (como es el caso de las ciencias sociales y humanidades)”. En traducción libre, a partir de: MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 21.

⁴⁷⁴ *Pajelança* es lo que hace el *pajé*, persona de gran relieve en las tribus brasileñas, líder espiritual y experimentado conocedor de la cultura de la tribu, tiene poderes de cura, a través de rituales, hierbas, etc.

de acceso, de los cupos creados para indígenas y *quilombolas* y de las cuotas. [...] ...el “Alumno 3” dijo... que la política de la FURG es una mentira, que es una estructura cerrada y autoritaria, que usaron los cupos para indígenas, *quilombolas* y personas con discapacidad como propaganda, que ahora mismo cortaron los cupos para los indígenas en la Medicina y en otro curso...”.

(“Alumno 3”, entrevista)

Esa ruptura podría, quizás, evitarse a través de la implementación de una mirada más cercana a la practicada por el área de las humanidades: por ejemplo, si frente al reto, la Facultad de Medicina buscara valorar lo tradicional (que aquí representa el fundacional, el particular) o desarrollar el cómo enseñar en tales circunstancias, en lugar de cerrar sus puertas y currículos a las demandas comunitarias.

Según Morais y Neves, de hecho, el qué ha de ser enseñado en clases de ciencias es estructuralmente muy diferente del cómo se enseña, de manera que los educadores de ciencias, que han sido primariamente socializados dentro de estructuras jerárquicas específicas de conocimiento (el conocimiento de la disciplina misma, como la medicina en el ejemplo anterior), han encontrado siempre dificultades en aceptar los conocimientos horizontales presentes en las teorías de instrucción, provenientes de las ciencias sociales y, por lo tanto, caracterizados por lenguajes paralelos.⁴⁷⁵ Así las cosas, afirman las autoras que “el cómo de la enseñanza y del aprendizaje requiere de los profesores [de ciencias] un proceso posterior de socialización dentro de estructuras horizontales del conocimiento”.⁴⁷⁶

Por cuestiones como esa, Wallerstein cree en la necesidad de adopción de una epistemología reunificada, de convertir en socialmente científico todo el saber.⁴⁷⁷ Ello sería importante frente a la postura de lo que Bernstein denomina pedagogía visible autónoma, que “se justifica a sí misma por la utilidad y por el valor intrínseco del conocimiento que ella entrega”. Menciona el sociólogo de la

⁴⁷⁵ En traducción libre desde: MORAIS y NEVES, *op.cit.*, p. 26.

⁴⁷⁶ *Ibíd.*

⁴⁷⁷ WALLERSTEIN, *op.cit.*, p. 107.

educación que su “arrogancia está en la pretensión de una posición moral superior y de la superioridad de su cultura, en su indiferencia en relación a las propias consecuencias de estratificación, en su orgullo en cuanto a su falta de relación con cualquier otra cosa sino ella misma”.⁴⁷⁸

En relación al caso observado, teniendo en consideración el discurso internacional de derechos humanos y EDH, sería importante que se llegara a una solución, con miras a la mantención de los cupos a los alumnos indígenas en el curso de Medicina. Tal discurso internacional es aquí ejemplificado a través del fallo de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el caso de la comunidad indígena Yakye Axa vs. Paraguay, del año 2005, y del párrafo 39 del Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO del año 2009.

En lo que se refiere al fallo, según Piovesan, “la Corte sostuvo que los pueblos indígenas tienen derecho a medidas específicas que garanticen el acceso a los servicios de salud, que deben ser apropiados bajo la perspectiva cultural, incluyendo cuidados preventivos, prácticas curativas y medicinas tradicionales”.⁴⁷⁹ En cuanto al párrafo 39 del Comunicado de la Conferencia Mundial, prescribe que los sistemas de conocimiento indígenas, o sea, originarios del propio país,⁴⁸⁰ deben ser tomados en consideración, toda vez que pueden ampliar nuestra comprensión de los problemas actuales. Por ello, concluye que “la educación superior debería establecer asociaciones de mutuo beneficio con las comunidades y las sociedades civiles, con miras a facilitar el intercambio y la transmisión de los conocimientos adecuados”.⁴⁸¹

Además de aprender a enseñar Medicina a alumnos indígenas, la Facultad tiene la oportunidad de traer a sus clases otra mirada sobre salud, prevención y cura, con una perspectiva ancestral y fundacional, poniendo en práctica esa visión

⁴⁷⁸ BERNSTEIN, *op. cit.*, pp. 127 y 128.

⁴⁷⁹ PIOVESAN, *op. cit.*, p. 197

⁴⁸⁰ Conforme el concepto de “indígena” ofrecido por el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Disponible en: <<http://dle.rae.es/?id=LON6TJF>> [Consulta: noviembre de 2016].

⁴⁸¹ UNESCO. 2009. Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Disponible en línea: <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf> [Consultado: julio de 2016].

más plural presente en la decisión de la CIDH y ofreciendo una educación adecuada, en los términos de las Naciones Unidas. Es cierto que, conforme la Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sobre la interpretación del PIDESC, tal adecuación dependería, en el caso, de una mayor adaptabilidad, es decir, de “la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados”.⁴⁸²

Ello sería fundamental, toda vez que el reto actual no está solo en ampliar el acceso a la universidad, sino también en que los alumnos que ingresan en la educación superior presenten buenos resultados y logren concluir sus estudios. Es lo que reza, por ejemplo, el párrafo 9º del Comunicado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, según el cual, “al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno”.

Respecto del discurso internacional, igualmente es posible notar que todas las citas anteriores a la cuestión de los estudiantes indígenas demuestran que las prácticas de la FURG están en consonancia con los actos internacionales que tratan sobre el ambiente universitario. Para ejemplificar, las dos Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior (de 1998 y de 2009) trataron de la ampliación del acceso a la universidad. Así, el artículo 3º de la Declaración de 1998, regulando la igualdad de acceso, en su letra d, señala que *“se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy*

⁴⁸² COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General n. 13. Disponible en línea: <http://www.escr-net.org/es/docs/i/428712> [Consultado: 19 de septiembre de 2014].

valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones"; y en su artículo 9º, letra a, en cuanto a los métodos educativos innovadores, pensamiento crítico y creatividad, señala la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza superior, lo cual exige *"una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas"*.⁴⁸³

Por su parte, el Comunicado de 2009, en el punto 51, letra j, hace un llamamiento a que los Estados miembros trabajen en la creación de vías de acceso más flexibles a la educación superior y en una mejor convalidación del aprendizaje previo y de la experiencia laboral del estudiante.⁴⁸⁴

Asimismo, tales pactos valoran la participación de los alumnos, lo que se observa en la FURG, en la actuación de los movimientos sociales, y el ambiente de pluralismo y diversidad cultural, también verificable en la institución, como se ha visto. Establece el artículo 1º, letras b) y d), de la Conferencia de 1998, entre las misiones y funciones de la educación superior, respectivamente, la de *"formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo"*, promoviendo *"el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz"*; y la de *"contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural"*.

Igualmente, el párrafo 51, ítem I, de la Conferencia de 2009, trata de la participación de los estudiantes en la vida académica, señalando que los Estados miembros deberían buscarla, por medio de políticas y estrategias en el plano de los sistemas y de los establecimientos de educación superior, *"garantizándoles la libertad de expresión y el derecho a organizarse, y facilitándoles los servicios adecuados"*.

La participación de los alumnos, en el caso de la FURG, también se presenta en materia de protección animal. Hay muchos perros por el campus y uno

⁴⁸³ UNESCO. "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción". 1998. Disponible en línea: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm> [Consulta: agosto de 2016].

⁴⁸⁴ UNESCO, "Comunicado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior – 2009", *op.cit.*

de los motivos, según “Profesional 1”, es que son abandonados en la Universidad, pues se sabe que los perros que viven en la FURG “son cuidados por el grupo *Bicharada da FURG*, con comida, castración etc.” (relato de conversación con “Profesional 1”, cuaderno de campo). A continuación, se transcriben algunos pasajes de entrevistas y apuntes extraídos del cuaderno de campo, que demuestran el desarrollo de tal trabajo en la universidad, aunque, en el tema de la castración, no todos los informantes están de acuerdo en relación a los objetivos y procedimientos:

...aquí em la Universidad hay un grupo muy activo que es la ONG, no sé si la conoces, es la “Bicharada Universitária”, si no estoy equivocada. Ellas son muy activas en relación a eso y establecen una discusión bastante grande y, más allá de establecer la discusión, ellas realmente intentan actuar, sabes, así en la Universidad ese debate se está ampliando... [...] ...y, más allá del curso de Derecho, está esa ONG que también es muy activa, ellos hasta han hecho presiones y ahora la alcaldía aquí de la ciudad de Río Grande ha puesto en circulación un “castramóvil”, ellos compraron el vehículo, lo adaptaron y todo más y entonces está esa clínica itinerante, para castrar a los animales que viven en las calles, lo que fue un progreso muy grande porque... bueno, yo, personalmente, creo que esa cuestión de la castración es más propiamente una cuestión de salud pública que de derecho de los animales, ¿verdad?

(“Alumno 2”, entrevista)

Mientras yo escribo aquí, en el Centro de Convivencia, atrás de mí, personas, funcionarios de la FURG, etc., cuidan de un perro que fue castrado y presenta infección. Muchos vienen preguntar sobre el perro... Una funcionaria preocupada dijo: “lo castraron, mira sus testículos como están”. La otra: “él debe tener fiebre”, a

lo que la primera añade: “es que los castran y los sueltan así...”.

(Observación, cuaderno de campo)

La cuestión de la protección animal también está presente en el curso de Derecho, según relata “Alumno 2”:

En la parte legislativa, así, yo no sabría decirte [si hubo algún progreso reciente en la positivización de los derechos animales en Brasil] pero esas discusiones están ocurriendo bastante, pues tenemos una profesora – de verdad que no sé si ya está como profesora sustituta, pero sé que ella cursa el magíster aquí en la Facultad – que es “Profesor 4”... y eso es lo que ella estudia, se vuelve mucho a esa cosa de los derechos de los animales, de manera que ella establece bastante esa discusión en el curso de Derecho.

(“Alumno 2”, entrevista)

La posibilidad de la FADIR de ofrecer una asignatura electiva de Derecho Animal en los semestres subsecuentes, también había sido mencionada por “Profesor 2” en el *workshop Os saberes in-visíveis da cidade*, desarrollado como parte del *III Seminário Interfaces*, iniciado el 15 de septiembre de 2015. Del cuaderno de campo, los siguientes apuntes:

El profesor habló sobre la cuestión de los animales, que había sido tratada en el inicio del seminario. Dijo que los derechos humanos son más bien amplios, en el sentido de que pueden abarcar algunos temas afines. Dijo también que van a tener, en la FURG, una asignatura sobre Derecho Animal, impartida por una profesora sustituta que se dedica a esos estudios.

(Observación, cuaderno de campo)

En Brasil, la mayor parte de la doctrina entiende que la legislación no acepta la inclusión de los animales entre los sujetos de derecho. Ello porque, aunque la Constitución Federal (1988) haya innovado al prohibir prácticas que “*sometan a los animales a crueldad*” (artículo 225, §1º, VII) y haya encargado al Ministerio Público el buscar la protección del medio ambiente en juicio (artículo 129, III), ella dispone que el medio ambiente equilibrado es derecho de todos, “*bien de uso común del pueblo*”, debiendo ser preservado “*para las presentes y futuras generaciones*” (artículo 225).

Tal redacción lleva a que la doctrina defina el ordenamiento jurídico brasileño como antropocéntrico, siendo la utilidad que presentan los animales a la humanidad la medida de su protección. Así, habrá contextos en que será conveniente defenderlos, pero, en otros casos, eso no pasará, toda vez que lo que determina si serán o no protegidos es el interés humano.⁴⁸⁵

Cree, además, la doctrina que esa mirada antropocéntrica quedó ratificada por el Código Civil (2002). Publicado con posterioridad a la Constitución, el Código dispone que “*son móviles los bienes susceptibles de movimiento propio... sin alteración de la sustancia o de la destinación económico-social*” (artículo 82) y que “*el dueño, o detentor, del animal resarcirá el daño por este causado...*” (artículo 936). Tales disposiciones, sin cualquier reserva acerca de la condición de los animales, lleva a la constatación de que los mismos son considerados cosas (*semoventes*) pasibles de apropiación.

Muchas decisiones judiciales, basadas en la Constitución – más específicamente, en los artículos que prohíben someter a los animales a actos crueles y que posibilitan impedir o cesar tal crueldad a través de proceso judicial – tratan de alejar la definición de los animales del concepto de cosas, aunque manteniendo la visión antropocéntrica. Es la situación del fallo que a continuación se transcribe, dictado por el *Superior Tribunal de Justiça* de Brasil: “el objetivo

⁴⁸⁵ TONET, Larissa F. y PIRES, Gabriel L. 2015. Experimentação animal na Constituição Federal brasileira e o animal como sujeito de direito. ETIC 2015 – Encontro de Iniciação Científica. Toledo Prudente Centro Universitário. Disponible en línea: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/view/5041/4793>> [Consultado: agosto de 2016].

principal y prioritario de los centros de controles de zoonosis es erradicar las enfermedades que pueden ser transmitidas de animales a seres humanos... Por lo tanto, medidas de control de la reproducción de los animales, ya sea por medio de inyección hormonal, sea por esterilización, deben ser prioritarias, incluso porque, en los términos del 8º Informe Técnico de la Organización Mundial de Salud, son más eficaces en el dominio de zoonosis. 4. En situaciones extremas, en las cuales la medida se vuelva imprescindible para el resguardo de la salud humana, el exterminio de los animales debe ser permitido. Sin embargo, en esos casos, es prohibida la utilización de métodos crueles, so pena de violación del artículo 225 de la CF, del artículo 3º de la Declaración Universal de los Derechos de los Animales, de los artículos 1º y 3º, I y VI del Decreto Federal n. 24.645 y del artículo 32 de la Ley n. 9.605/1998 [...] La condenación de los actos crueles no posee origen en la necesidad del equilibrio ambiental, sino en el reconocimiento de que los animales están dotados de una estructura orgánica que les permite sufrir y sentir dolor. El rechazo de tales actos aflora, en verdad, de los sentimientos de justicia, compasión, piedad, que orientan el ser humano a rechazar toda y cualquier forma de mal radical, evitable y sin justificativa razonable. La consciencia de que los animales deben ser protegidos y respetados, en razón de sus características naturales, es completamente opuesta a la idea defendida por la parte, de que animales abandonados pueden ser considerados como cosas...”.⁴⁸⁶

Sin embargo, pocas decisiones reconocen a los animales como sujetos de derecho. La que a continuación se cita es uno de esos pocos ejemplos. Dictado por el *Tribunal de Justiça de São Paulo*, el dictamen hace referencia a los animales como “sujetos de interés”, señalando que “no es en virtud de la habilidad dialéctica o de la capacidad intelectual que se debe definir el sujeto de derechos, sino en favor de los portadores de intereses”. Así, “el animal en disputa por las partes no puede ser considerado como cosa, objeto de división de bienes... Como sensible

⁴⁸⁶ REsp n. 1.115.916-MG, 2ª Turma del STJ, Relator: Ministro Humberto Martins, Fecha: 11 de septiembre de 2009. Disponible en Línea: <<https://ww2.stj.jus.br/processo/pesquisa/?termo=Resp+1115916&aplicacao=processos.ea&tipoPesquisa=tipoPesquisaGenerica&chkordem=DESC&chkMorto=MORTO>> [Consultado: agosto de 2016].

[sintiente], alejado de la convivencia que estableció, debe merecer igual y adecuada consideración y en esa línea entiendo que debe ser reconocido el derecho de la parte que recurre, desde pronto, de tener el animal en su compañía con la atribución de guarda alternada. El acogimiento de su pretensión atiende a los intereses esencialmente de la parte que recurre, pero tutela, también, de forma refleja, los intereses dignos de consideración del animal mismo. [...] Para llevar los derechos de los animales en serio y dar contenido a la prohibición de infligir sufrimientos innecesarios, es preciso, como sostiene GARY L. FRANCIONE, aplicar el principio de la igual consideración a los intereses de los animales en no sufrir. Eso no quiere decir [...] que debemos atribuir a los animales todos los derechos que atribuimos a los humanos. Sin embargo, si los animales tuvieran intereses moralmente significativos en no sufrir, entonces debemos abolir, y no meramente regular, la institución de la propiedad animal, y debemos parar de usar a los animales en las maneras en que no usamos ninguno de los humanos [*Introdução aos Direitos dos Animais, tradução de Regina Rheda, ed. Unicamp, p. 257*]. [...] ... esa medida permitirá que las partes, resueltas las divergencias naturales del deshacimiento del matrimonio, puedan dar solución diversa y más adecuada al animal que tiene, como hemos visto, derechos propios. [...] Y acrecienta, para justificar la decisión en anticipación de tutela, el convincente argumento del Juez Cesar Ciampolini, según el cual para los animales, especialmente los canes, el tiempo corre siete veces más, sabido que en medio un año de vida del perro equivale a siete años de vida del hombre”.⁴⁸⁷

La atribución de titularidad de algunos derechos a los animales parece estar de acuerdo con parte del discurso internacional sobre el tema. La Declaración Universal de los Derechos de los Animales (1978), proclamada por La Liga Internacional de los Derechos del Animal y, posteriormente, aprobada por las Naciones Unidas y por la UNESCO, señala, en su preámbulo, que todo animal

⁴⁸⁷ Voto N° 20.626 (digital) del relator Carlos Alberto Garbi, 10ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça de São Paulo, acceso a partir de enlace en: REVISTA CONSULTOR JURÍDICO. “Dois lares. Justiça deve considerar interesses de animais de estimação, decide TJ-SP”. 11 oct 2015. Disponible en línea: <<http://www.conjur.com.br/2015-out-11/justica-considerar-interesse-animal-estimacao-tj-sp>> [Consultado: julio de 2016].

posee derechos y que “todos nacen iguales ante la vida y tienen los mismos derechos a la existencia” (artículo N° 1).⁴⁸⁸

Igualmente, el derecho comparado trae ejemplos de ordenamientos jurídicos que rechazan la condición de cosas de los animales: en Austria, Alemania y Suiza, los animales dejaron de ser tratados como cosas por el Código Civil, y pasaron a ser mirados como seres con sensibilidad. Incluso, el derecho suizo llega a tutelar el animal en normas de derecho sucesorio y de familia.⁴⁸⁹ Asimismo, Francia, en 2015, ha aprobado su Código Civil, definiendo a los animales como criaturas dotadas de sensibilidad “y, con ello, ha proclamado que existen derechos civiles de los animales, como seres no humanos capaces de sentir placer, angustia, pena y sufrimiento”.⁴⁹⁰

Según Adel Tasse, “algunos países latino-americanos han sido los precursores de la alteración de la condición animal desde objeto hacia titulares de derecho, entre los cuales se destaca el llamado constitucionalismo andino, manifestado en las Constituciones de Ecuador y Bolivia”⁴⁹¹ y en precedentes muy adelantados en Argentina.

El autor señala que, desde el año 2008, la Constitución Federal de Ecuador proclama la “Pachamama” (madre tierra).⁴⁹² De hecho, ya en su preámbulo la Carta Política celebra “*a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es vital para nuestra existencia*”.⁴⁹³ En su capítulo séptimo, sobre los “Derechos de la naturaleza”, está el de “*que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos*

⁴⁸⁸ Disponible en: <http://www2.me.gov.ar/efeme/diaanimal/derecho.html>

⁴⁸⁹ REVISTA CONSULTOR JURÍDICO, Voto n. 20.626 de Carlos Alberto Garbi, *op.cit.*, en el cual cita pasajes de: SOTTOMAYOR, María Clara y RIBEIRO, Ana Teresa. 2014. *Comentário ao Código Civil*. Luís Carvalho Fernandes e José Brandão Proença (coord.). Universidade Católica Editora, Lisboa, pp. 454-455.

⁴⁹⁰ En traducción libre desde: TASSE, Adel. 2015. O atraso brasileiro no reconhecimento da condição de sujeitos de direitos aos animais. *Revista CEJ, América do Norte*. 19 (66). Disponible en línea: <<http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/2042/1953>> [Consultado: agosto de 2016].

⁴⁹¹ *Ibíd.*

⁴⁹² *Ibíd.*

⁴⁹³ ECUADOR. 2008. Constitución Federal. Disponible en línea: <<http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/private/asambleanacional/filesasambleanacionalnameuid-20/transparencia-2015/literal-a/a2/Const-Enmienda-2015.pdf>> [Consultado: agosto de 2016].

evolutivos”, lo que involucra “a todos los elementos que forman un ecosistema” (artículo 71). La Constitución todavía señala que toda “*persona, comunidad, pueblo o nacionalidad podrá exigir a la autoridad pública el cumplimiento de los derechos de la naturaleza*”.⁴⁹⁴ También la Constitución de Bolivia destina diversos artículos al medio ambiente, a “*esta sagrada Madre Tierra*”, como consta en su preámbulo, mencionando también “*la fortaleza de nuestra Pachamama*”.⁴⁹⁵

Esos ejemplos demuestran alternativas al modelo que prevalece, de cosificación animal (riesgo que también corren los seres humanos, conforme hemos señalado en el capítulo II del presente trabajo), cuya mantención puede ser interpretada como una consecuencia más de la razón instrumental y del cientificismo. El tema también fue discutido entre los participantes del *workshop Os saberes in-visíveis da cidade*, mencionado con anterioridad. A partir de los apuntes del cuaderno de campo, se observa que fue indicada como razón de la objetivación de los animales, la visión antropocéntrica, proveniente de la filosofía clásica, de la religión, de la clasificación exagerada e insensible que hace la ciencia y de la cultura urbana. Obsérvese:

El primero en presentarse fue el grupo *Amigo Bicho*, creado en 1998, para intentar disminuir la vulnerabilidad, la violencia contra perros, gatos y caballos (domésticos), hoy día, considera a otros animales también. Pretenden “trabajar la mente de las personas... una nueva manera de mirar a los animales, una nueva relación”, buscando la “educación de los sentimientos”. La coordinadora del grupo dijo que la sociedad es fundamentalmente antropocéntrica, los humanos se creen los dueños del universo y que todo lo que hay en la Tierra es para servirnos. Usamos de todo y de todos. [...] Dijo que tendríamos que mirar a los animales como sujetos de derecho, no vinculados a la utilización que el humano les da, derecho a la libertad, de vivir de acuerdo con sus preferencias,

⁴⁹⁴ *Ibíd.*

⁴⁹⁵ BOLIVIA. 2009. Constitución Política del Estado. Disponible en línea: <http://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf> [Consultado: agosto de 2016].

especies. Dijo que ellos trabajan junto a la Sociedad Vegetariana Brasileña. [...]

La coordinadora del grupo *Amigo Bicho* dijo que ellos cuentan con los educadores, incluso, de la FURG. Por ejemplo, “Profesor 1” ha conversado con ellos, además de otros profesores de la Universidad. Contó que la Universidad les abre las puertas [...]

Una profesora dijo que solía preguntarse cuándo los niños perdían el interés, el cariño por los animales. Un profesor de Geografía, de Santa Catarina, comentó que, a partir del 6º año de escuela, los alumnos empiezan a cambiar la manera de pensar en los animales, cree que la culpa es de la academia, que clasifica tanto que hace con que los chicos pierdan la sensibilidad. En

Geografía, según tal profesor, se estudian los animales brasileños, los que están libres, los que son nativos y de los que sirven para alimentación... Con once, doce años, los niños son insensibles a los animales, tiraban piedras a los cocodrilos en visita al zoológico. Cree que es necesario no solo clasificar o trabajar la preservación, sino trabajar la sensibilidad. [...] Creo

que fue el mediador del seminario el que habló de una investigación con respuestas de cuatrocientos niños sobre qué piensan de la ciudad. Trecientos tenían de cuatro a seis años de edad y, en sus respuestas, los animales aparecían. Cerca de los doce años de edad, no se habla más de animales, no son percibidos o son asociados al zoológico. De ahí, crearon una asignatura, “Niños y Animales”, para intentar entender lo que pasa. Han podido observar que la clasificación en la Biología, Geografía, etc., hace que dejen de ser mirados como seres, que se esfumen. [...] Otro dijo que es algo cultural, que hay diferencias entre la mirada de los niños del medio rural y del urbano. Además de eso, dijeron que creemos en un mundo mágico hasta los seis, siete años de edad, después hay una ruptura, una mirada de la

realidad. [...] Pregunté sobre un posible rol de la religión en el antropocentrismo y alguien añadió que, igualmente antes, la filosofía griega tenía esa mirada. Otro participante dijo que más que la filosofía o la religión, la ciencia es la que es distante, yo aquí, el mundo allá. Darwin ayudó a mirarnos como animales, pero somos los mejores, la conciencia. La ciencia puede ser muy perversa. [...] Una mujer dijo que es lo mismo que con el humano, hay una pirámide social en la vida animal también. El animal pobre y el animal rico, como el hombre que vive en la calle [...] ...el cuerpo del indigente que va para la Facultad de Medicina para ser seccionado, que, al fin, en ese punto, no hay diferencia, todo termina en las cuestiones de dinero. Dijo que también hay animales más invisibles que otros, de acuerdo a su especie.

En este sentido, Adel Tasse señala que “hubo una completa objetivación de las diferentes especies animales que pasaron a asumir el rol limitado de propiedad, sin cualquier personalidad propia, siendo las acciones agresivas a ellas solamente consideradas como reflejo de la protección ambiental y, en consecuencia, bastante limitadas”.⁴⁹⁶ Señala el autor que hubo un retroceso en la cuestión de la titularidad de derechos para sujetos no humanos – que, incluso, ya se encontraba prescrita en la Alemania, anterior a las masacres de la Segunda Guerra Mundial –, en función de la urgencia de la preocupación con la cuestión humana.⁴⁹⁷

El autor reconoce el hito de un nuevo humanismo integrado a la naturaleza en la armonía del hombre con el medio ambiente, en una relación equilibrada donde no haya espacio para la dominación y la explotación; superación buscada por el constitucionalismo andino, como ya se ha referido. Así, señala: “a propósito, el idioma Quechua, tradicional de los Andes, utiliza la expresión ‘Sumak Kawsay’ para significar la vida armoniosa que debe existir entre los hombres y la naturaleza como siendo ellos parte de ella, lo que hoy hace referencia, en un sentido más amplio, a

⁴⁹⁶ TASSE, *op.cit.*

⁴⁹⁷ *Ibíd.*

un modelo de desarrollo distinto del propuesto por el capitalismo más extremo. En el modelo Sumak Kawsay, se busca la realización de un estado permanente de bien vivir, a partir del desarrollo de determinadas acciones económicas, políticas y culturales, pero también de la existencia de necesaria armonía del hombre con el medio ambiente, en una relación de equilibrio y preservación, superando el hito de la dominación y de la explotación”.⁴⁹⁸

Así las cosas, importa rememorar la racionalidad de origen andino, de que habla Quijano. Las Constituciones de Ecuador y Bolivia, ya mencionadas, que destinan gran atención al medio ambiente y al pluralismo (incluso jurídico), atendiendo, principalmente, a la cuestión indígena, son ejemplos de alternativas traídas por la identidad latinoamericana, esa “compleja historia de producción de nuevos sentidos históricos, que parten de legítimas y múltiples herencias de racionalidad” y que el autor define como “una utopía de asociación nueva entre razón y liberación”.⁴⁹⁹

Es importante dedicar estas páginas del estudio al tratamiento de la cuestión del derecho animal – aunque ello represente un quiebre en la exposición del contexto de la FURG que se venía desarrollando – toda vez que el tema está muy relacionado a los propios derechos humanos. Por un lado, hay intersecciones en cuanto a la fundamentación de ambos derechos y, por el otro, hay notorios conflictos prácticos.

En lo que toca a los conflictos, es posible visualizar, de antemano, intereses humanos relacionados a la alimentación, a la ciencia, a la cultura y, a veces, incluso a la religión. En Brasil, todos esos temas siguen siendo tratados a partir de la mirada antropocéntrica y utilitarista, empero, algunos fallos logran sobreponer los intereses de los animales a ciertas cuestiones culturales y científicas. El país presenta muchas fiestas regionales, tradiciones centenarias y manifestaciones religiosas en que se involucran animales, y es cada vez es más frecuente su prohibición por el Poder Judicial.⁵⁰⁰

⁴⁹⁸ *Ibíd.*

⁴⁹⁹ QUIJANO (2005), *op.cit.*, pp. 67 y 69 (todas las citas del párrafo).

⁵⁰⁰ Véase un ejemplo en el fallo del *Agravo de Instrumento* n. 2126129-60.2016.8.26.0000, 1ª *Câmara reservada ao Meio Ambiente. Tribunal de Justiça de São Paulo*. Por medio del referido fallo,

Un ejemplo, relativo a la ciencia y a la educación, puede ser sacado de los apuntes hechos en el *workshop* observado: “una profesora dijo que, en la ciudad de Pelotas, el Ministerio Público ha logrado obtener una anticipación de tutela, frente al Poder Judicial, para que la universidad no seccionara más animales vivos...”.

Otro punto importante a destacar es que, como se ha dicho, el debate sobre los derechos animales puede reflejarse en el debate sobre los derechos humanos. La búsqueda por los fundamentos del derecho animal parece profundizar la propia búsqueda por los fundamentos de los derechos humanos, tema complicado, al punto de haber sido abandonado por muchos años. No se creía posible encontrar una justificación universal que sirviera a todas las concepciones religiosas, políticas y culturales, entonces, se buscó centrar las discusiones en su eficacia y en las maneras de garantizar los derechos fundamentales.⁵⁰¹ Empero, según Barreto, las recurrentes negaciones de esos derechos en el siglo XX, ya sea por parte de gobiernos o de movimientos sociales, provocó que se verificara que la discusión acerca de sus fundamentos tenía íntima relación con la eficacia de las herramientas de garantía de dichos derechos.⁵⁰² Según el autor, la “construcción de una teoría justificadora de los derechos humanos, que pueda fundamentarlos y servir para que se defina cuáles derechos pueden ser considerados como humanos, supone la recuperación y la superación de la dicotomía universalismo y relativismo”.⁵⁰³

se prohibió, en una fiesta popular que ocurriría en *São Paulo*, no solo la realización de las pruebas de rodeo que involucrasen animales, como las de montar en caballos, en reses vacunas y la de arrojar el lazo, sino también “cualquier otro tipo de actividad (como presentaciones musicales, patio de comidas y otras diversiones) anunciadas para el evento...”.

⁵⁰¹ “Desde la elaboración, por un grupo de filósofos, intelectuales, científicos sociales y juristas, del texto de la Declaración de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas, en 1948, se había acordado que la cuestión de los derechos humanos debería quedar limitada a los mecanismos garantes de esos derechos, teniendo en consideración, como escribía el filósofo francés Jacques Maritain (1976), que no podría haber una concordancia respecto de los fundamentos de los derechos humanos entre concepciones religiosas, culturales y políticas diversas de la naturaleza de la persona humana y de la sociedad. [...] Los autores de la Declaración de 1948 rechazaban, por lo tanto, la posibilidad de haber una fundamentación universalmente aceptada de los derechos humanos. En la frase de Norberto Bobbio (1992: 25-26), la cuestión de los derechos humanos en la actualidad no reside en el análisis de sus fundamentos, justificables por diferentes argumentos, sino que en el debate sobre su eficacia y respeto de los mecanismos institucionales necesarios para asegurar las garantías de los derechos fundamentales de la persona humana”. En traducción libre, a partir de: BARRETTO, *op.cit.*

⁵⁰² *Ibíd.*

⁵⁰³ *Ibíd.*

Es lo que Tom Regan, gran defensor de los derechos animales, cree haber logrado, cuando aboga que animales humanos y no humanos deben ser salvaguardados en función de una misma razón, de una similitud: “son sujetos de una vida, eso es, individuos sensibles y conscientes de sí mismos”, que son “capaces de experimentar bienestar y emprender acciones a fin de mantenerlo”.⁵⁰⁴ Bajo esa mirada, algunos derechos humanos y animales podrían ser justificados, a partir de la fidelidad al principio de coherencia y al principio de la igualdad de todos los que poseen la característica de ser sujeto de una vida, lo que ampliaría el universo moral, conforme a la propia exigencia de universalidad⁵⁰⁵ y – se podría añadir – al artículo 1º de la Declaración Universal de los Derechos de los Animales.⁵⁰⁶ Según Gabriela Días de Oliveira, el filósofo “tiene en mira los prejuicios que involucran el propio estatuto moral de la vida humana; es por eso que, en el trabajo intelectual por él emprendido, no está en juego apenas la inclusión de los animales en el ámbito de la moralidad humana... sino la propia fundamentación de los derechos humanos”.⁵⁰⁷ Si “todos los individuos poseen igual valor inherente”, se vuelve “irrelevante el sexo, raza, lugar de nacimiento, habilidades, inteligencia, personalidad, salud o patología”.⁵⁰⁸

Conforme la autora, Regan amplía la visión kantiana de quienes son los individuos que poseen valor inherente o valor moral. Explica que, para Kant, solo individuos racionales y autónomos son los que poseen este valor absoluto, así, Oliveira señala que “Kant parece no poder explicar por qué niños o discapacitados mentales, por ejemplo, no deben ser explotados por su valor instrumental – idea difícil de soportar”. Añade, también, que “inteligencia, autonomía o racionalidad son criterios que excluyen no solo a los animales como una porción de seres humanos” y que “no se trata, por lo tanto, solo de defender a los animales – como quién se

⁵⁰⁴ En traducción libre desde OLIVEIRA, Gabriela D. 2004. A teoria dos direitos animais humanos e não-humanos, de Tom Regan”. *Ethica - an international Journal for Moral Philosophy*. Florianópolis, 3 (3). Disponible en línea: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/14917/13584>> [Consultado: 07 de noviembre de 2016].

⁵⁰⁵ *Ibíd.*

⁵⁰⁶ Artículo 1º: “*Todos los animales nacen iguales ante la vida y tienen los mismos derechos a la existencia*”.

⁵⁰⁷ OLIVEIRA, *op.cit.*

⁵⁰⁸ *Ibíd.*

cansa de la humanidad – sino de defender a los humanos con el mismo ahínco: es en el mismo tejido moral que se unen los derechos de ambos”.⁵⁰⁹

De hecho, la mera idea de racionalidad y autonomía no es suficiente para definir y garantizar los derechos humanos. Tanto es así que, en el inicio de la sistematización de dichos derechos, considerando igualmente las dos características, muchas personas solían ser excluidas. Véase, así: “en el siglo XVIII (y de hecho hasta el presente) no se imaginaban todas las ‘personas’ como igualmente capaces de autonomía moral. Dos cualidades relacionadas pero distintas estaban implicadas: la capacidad de razonar y la independencia de decidir por sí mismo. Ambas tenían que estar presentes para que un individuo fuera moralmente autónomo. A los niños y a los insanos les faltaba la necesaria capacidad de razonar, pero ellos podrían algún día ganar o recuperar esa capacidad. Así como los niños, los esclavos, los criados, los que no tenían propiedad y las mujeres no tenían la independencia de estatus requerida para ser plenamente autónomos. Los niños, los criados y los que no tenían propiedad y quizás hasta los esclavos podrían un día convertirse en autónomos, creciendo, abandonando el servicio, adquiriendo una propiedad o comprando su libertad. Solo las mujeres no parecían tener ninguna de esas opciones: eran definidas como inherentemente dependientes de sus padres o maridos. Si los proponentes de los derechos humanos naturales, iguales y universales excluían automáticamente algunas categorías de personas del ejercicio de esos derechos, era primariamente porque veían a esas personas como menos que plenamente capaces de autonomía moral. Sin embargo, el poder recién descubierto de la empatía podía funcionar hasta contra los prejuicios más duraderos”.⁵¹⁰

En ese punto, Regan parece estar correcto: una fundamentación fuerte de los derechos humanos no debería dejar márgenes a que interpretaciones de conceptos como autonomía o racionalidad pudieran ser utilizados como excluyentes, “el determinante del estatus moral no puede ser de hecho la mera pose de una dada calidad”.⁵¹¹

⁵⁰⁹ *Ibíd.*

⁵¹⁰ En traducción libre de la autora, a partir de: HUNT, *op.cit.*, pp. 26 y 27.

⁵¹¹ OLIVEIRA, *op.cit.*

En términos históricos, Lynn Hunt entiende que fue el surgimiento de una mirada empática hacia el otro, lo que tuvo el poder de derrumbar antiguos prejuicios y llevar al reconocimiento de la autonomía moral de categorías cada vez más amplias de personas; lo que, como se ha visto, era (y todavía es) entendido como esencial para la atribución de derechos humanos.⁵¹² Para la autora, ello fue una consecuencia de los efectos que relatos de tortura y romances epistolares tuvieron en las personas de la época. Dice Hunt que los relatos de tortura creaban la empatía por medio de nuevas visiones del dolor, mientras las novelas la producían induciendo nuevas sensaciones respeto del yo interior; y que juntos generaban cambios cerebrales, que volverían “a salir del cerebro como nuevos conceptos sobre la organización de la vida social y política”.⁵¹³ Así, el reconocimiento de la igualdad del ser humano en el sufrimiento está en la génesis de la sistematización del discurso de derechos humanos; fue el primer paso en dirección a la consolidación de tal idea. Lo mismo pasa ahora con los que buscan fundamentar los derechos animales, quienes lo hacen siempre considerando la sensibilidad animal (aunque, para Regan, por ejemplo, eso no sea todo, como se ha visto).

Los mismos pasos seguidos por los derechos humanos, parecen estar siendo trazados en cuanto a los derechos animales. La empatía por los animales frente a su sufrimiento, que parece crecer en un Occidente postmoderno, puede venir a ampliar la idea de autonomía, no como posibilidad de razonamiento y autodeterminación, sino como una individualidad que siente, posee interés en evitar el sufrimiento y en buscar y mantener el bienestar. De hecho, lo que Lynn Hunt entiende como autonomía individual, podría ser fácilmente adaptado a la condición animal: la idea de que cada uno tiene su cuerpo con carácter sagrado (el que puede ser entendido como en el constitucionalismo andino, por ejemplo),⁵¹⁴ con fronteras que deben ser respetadas (al menos por los humanos, ya que nos es posible interferir en la cadena alimentaria), y que somos iguales de un modo esencial. En

⁵¹² HUNT, *op.cit.*, pp. 32 y 58.

⁵¹³ *Ibíd.*, pp. 30 y 32.

⁵¹⁴ Del preámbulo de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia: “*Poblamos esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diversidad como seres y culturas*”.

este sentido, señala que “la autonomía individual depende de una percepción creciente de la separación y del (carácter sagrado de los cuerpos humanos: su cuerpo es suyo, y mi cuerpo es mío, y debemos ambos respetar las fronteras entre los cuerpos uno del otro). La empatía depende del reconocimiento de que los otros sienten y piensan como lo hacemos, de que nuestros sentimientos interiores son semejantes de un modo esencial. [...] Los derechos humanos dependen tanto del dominio de sí mismo como del reconocimiento de que todos los otros son igualmente señores de sí. Es el desarrollo incompleto de esa última condición que da origen a todas las desigualdades de derechos que nos han preocupado a lo largo de toda la historia”.⁵¹⁵

Quizás, considerada una fundamentación todavía más profundizada como la de Regan, la empatía por los animales puede venir a sustituir los conceptos de autonomía por la cuestión ontológica de la titularidad de la vida; existiendo la posibilidad de que esos sean los próximos movimientos de la “cascada de derechos”: ampliarlos más allá de los seres humanos, en dirección a una noción más armónica con la naturaleza, tan necesaria en la era del calentamiento global y del cambio climático. Sin embargo, en un mundo postmoderno de progresos y regresos, es posible, incluso, que los derechos animales evolucionen en la teoría, mientras los derechos humanos retrocedan en la práctica.

A esas discusiones hacía referencia “Profesor 2” en el *workshop* antes mencionado, al señalar que los derechos humanos pueden abarcar algunos temas afines.

Así, es posible observar que los derechos humanos y los derechos animales (o los derechos de los animales humanos y no humanos) todavía buscan una fundamentación firme, estable; empero, las teorías y las prácticas siguen conllevando oposiciones a toda fundamentación lanzada. El derecho animal es, por supuesto, más difícil de justificar en un sistema jurídico hecho por humanos para humanos, frente, incluso, a conflictos entre algunos intereses humanos y animales. Hay aún otras contradicciones que surgen a partir de la idea del derecho animal, algunas de las cuales van a ser citadas en forma de cuestionamientos, pues

⁵¹⁵ HUNT, *op.cit.*, p. 27.

demandarían un análisis mucho más largo, sobrepasando la temática de la presente tesis.

A. ¿Cuáles son los “sujetos de una vida” que deberían ser titulares de derechos? En el punto, es interesante el aporte de una profesora, participante del *workshop*, que señalaba que “hay animales más invisibles que otros, como reptiles, moscas, hormigas... los padres deberían explicar el respecto también a ellos... aprender en escala micro” (Observación, apuntes del cuaderno de campo).

B. ¿Hay algo más antropocéntrico que extender un sistema jurídico creado por y para humanos a otras especies? En ese sentido, ¿qué hacer para evitar la desconsideración de sus peculiaridades?

C. ¿La prohibición del consumo de carne animal, por ejemplo, consecuencia última del empleo de la coherencia, no implicaría el rechazo de la sistemática natural que incluye la cadena alimentaria y la existencia de predadores? Según Oliveira, en cita a Jamieson, una objeción común a la idea de que los animales tengan derechos es la cuestión de los predadores.⁵¹⁶

Frente a tales dificultades, una solución encontrada por parte de la doctrina, similar a lo que se hizo en la época de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es la de alejar la fundamentación y concentrarse en la discusión acerca de la eficacia y de los instrumentos garantes de los supuestos derechos animales.

Así, al lado de aquellos que van hasta las últimas consecuencias y abogan por el reconocimiento de personalidad jurídica a los animales, involucrándoles en la categoría de “persona” (equiparados a las personas absolutamente incapaces), están los que buscan la atribución de titularidad de determinados derechos

⁵¹⁶ “Jamieson indica que la distinción entre agentes y pacientes morales es relevante en la limitación de los deberes de asistencia para que Regan pueda escapar de una objeción común a la idea de que los animales tengan derechos: la cuestión de los predadores. Sin esa distinción, existiría el deber de proteger los animales de sus predadores. Una vez que predadores no son agentes morales, no pueden violar derechos, y el deber de asistencia en esos casos – que sería, de hecho, absurdo – no se configuraría”. En traducción libre desde: OLIVEIRA, *op.cit.*

positivizados a los animales, pero como entes despersonalizados, como ocurre, por ejemplo, con la masa de la quiebra en el ordenamiento brasileño.⁵¹⁷

Un dato interesante, relacionado a la EDH de la FURG y que va a ser analizado en el capítulo IV de esta obra, es la observación del principio de coherencia – una de las directrices que deben orientar las prácticas de EDH, según Magendzo –⁵¹⁸ por los profesores, en relación a la temática que enseñan y sus procedimientos personales. El “Profesor 1”, que trata sobre derechos humanos, parece ser uno de los que practican las teorías, al punto de aceptar ciertas restricciones en su propia vida cotidiana. La coherencia en la cuestión animal, como se ha mencionado antes, fue observada por uno de sus alumnos, conforme el siguiente apunte del cuaderno de campo:

En conversación con estudiante, el “Profesor 1” comentó que dejó de comer carne por cinco años, después volvió. Ello, después de que dicho alumno hubiese bromeado del hecho de que el profesor usaba chaleco de cuero en la ocasión.

(Observación, cuaderno de campo)

Cerradas las observaciones sobre derecho animal y su intersección con la fundamentación de los derechos humanos, uno puede volver al contexto de la FURG.

El *III Seminario Interfaces*, en cuyo *workshop Os Saberes In-Visíveis da Cidade* ocurrió la discusión sobre derechos animales (que suscitó el análisis anterior), es un ejemplo de otras características importantes que la FURG parece

⁵¹⁷ Sobre el tema, vale la pena consultar TONET y PIRES, *op.cit.*, pp. 11 y 12.

⁵¹⁸ Vera María Candau y Susana Sacavino mencionan algunos principios que, según Magendzo, “deben orientar las prácticas de la educación en derechos humanos”, inspiradas en una concepción amplia de la pedagogía crítica. Entre ellos, está el “principio de coherencia”, que debe estar presente en el ambiente en que la EDH es practicada. Así, “la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace es fundamental” y “debe ser trabajada desde la sala de clases hasta las actividades globales de la escuela”. Incluso “las estrategias didáctico-metodológicas que utilizan” los educadores necesitan estar de acuerdo al discurso de derechos humanos. CANDAU y SACAVINO, *op.cit.*, p. 130.

buscar poseer: la de ser una Universidad que dialoga con la comunidad y que trabaja junto a las escuelas públicas.

En el *workshop*, fue posible percibir que el seminario tenía el objetivo de proporcionar un espacio para la presentación de “iniciativas de la comunidad y colaboraciones entre la universidad y la comunidad” (observación, cuaderno de campo). El mediador empezó explicando que el seminario era una oportunidad para:

...los grupos relatan actividades, para saber qué se está produciendo, para observar otro tipo de práctica de la FURG. Aprovechó para quejarse, diciendo que la FURG ha llamado a empresas, en tres o cuatro eventos, para presentar proyectos a empresarios, para que elijan qué es lo que quieren financiar. El mediado dice que la Universidad es “capitalista, amiga del capital”. Y añade: “después van a tomar cafecitos y a intercambiar tarjetas”. Dijo que, en este evento [el seminario que estaba presentado], quieren hacer lo contrario, que es para que cada grupo pueda contar qué hace, sus dificultades etc., “con los de abajo”. [...] ¿Qué es lo que hacemos? ¿Al final, adónde vamos? (C.O.: Universidad buscando su rol, como en Boaventura de Sousa Santos).

Para que se iniciaran los relatos, él dijo: “empezamos entonces por la izquierda, siempre por la izquierda” y pasó la palabra a la persona que estaba a su lado izquierdo.

(Cuaderno de campo, observación participante, en 15 de septiembre de 2015).

El “Alumno 5” definió la actividad como “un evento sobre invisibilidad”, para el cual algunos permanecieron invisibles:

“Alumno 5” se quedó triste por tener que irse antes de poder tomar la palabra para hacer una reclamación, lo que solo sería

posible después de las exposiciones de los ponentes en el seminario. Dijo a nosotros, que estábamos con ello: “en un evento sobre invisibilidad, yo me sentí invisible”, quejándose del hecho de que los colectivos *Macanudos* y *Camaleão* no habían sido invitados.

(Observación, cuaderno de campo).

Después de la presentación del grupo de protección animal, *Amigo Bicho*, que aparece en citas anteriores, profesores de escuelas públicas hablaron de proyectos en que tienen el auxilio de la FURG. Es el caso de trabajos desarrollados junto a la comunidad pomerana en la ciudad de *São Lourenço do Sul*,⁵¹⁹ para la valoración de la cultura local. Véase:

Una profesora de la Escuela Martinho Lutero, de São Lourenço, habló del proyecto. Dijo que otras escuelas están juntas en las actividades. Desde el año 2008, el proyecto político-pedagógico de la escuela está amparado en la investigación de la memoria y de la cultura local. Es una asociación con el “Profesor 5” del Instituto Educamemória, de la FURG. Un 98% [no entendí si de la ciudad o de la escuela] son de origen pomerana, pero ese pueblo inmigrante fue silenciado, pues eran considerados alemanes hasta hace poco. Era considerado feo hablar su idioma en público. Entonces, articularon el proyecto Pomervida, en cada año

⁵¹⁹ Gustavo Barreto cuenta la historia de los pomeranos en Brasil: “la Pomerania, que no existe más en el mapa de Europa, era una región ubicada al norte de la Polonia y de Alemania, en la cuesta sur del Mar Báltico, perteneciente al Sacro Imperio Romano-Germánico hasta el comienzo del siglo XIX, convirtiéndose posteriormente en parte de la Prusia y, más tarde, terminada la Segunda Guerra Mundial, dividida entre Polonia y Alemania. Conforme registra un artículo de la Revista de Historia de la Biblioteca Nacional, sus descendientes inmigraron sobre todo para colonias en Estados Unidos, en Canadá y, especialmente, en Brasil. Los pomeranos se establecieron, ya a partir del inicio de la segunda mitad del siglo XIX, especialmente en cuatro estados brasileños: Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo y Rondônia [...] A lo largo de la Segunda Guerra, los pomeranos fueron confundidos con los nazistas y duramente discriminados”. En traducción libre desde: BARRETO, Gustavo. s/f. Os pomeranos: um povo sem Estado finca suas raízes no Brasil. [recurso virtual] Disponible en línea: <<http://midiacidada.org/os-pomeranos-um-povo-sem-estado-finca-suas-raizes-no-brasil/>> [Consultado: agosto de 2016].

estudiando un aspecto de la cultura (gastronomía, agricultura familiar, fiestas e idioma). [...] Ahora, se sienten pertenecientes y valorados.

Otro representante de escuela pública habló de un proyecto parecido. Empezó a partir de un paseo en el día del profesor, en que fueron a visitar las casas donde viven los alumnos en once localidades. [...] De ahí, ha venido un proyecto que involucra a todos los profesores, aunque solamente los alumnos del 5º al 9º año. Investigaron cada localidad: su primer habitante, de donde ha venido, hicieron entrevistas, etc. Los alumnos que conocen mejor fueron los guías, profesores se quedaron como aprendices.

El nombre del proyecto es *Valorizando as localidades, fortaleciendo os saberes*. Van a publicar libro en octubre, con el “Profesor 5” responsable del prefacio. Dijo que el “Profesor 5” habla de emancipación cultural, que es lo que está en curso. Hay también otro profesor de la FURG mencionado como guía de los proyectos.

Otro ejemplo que trae, a la vez, el diálogo con la comunidad y el auxilio a la escuela pública, es la relación del CRDH con la *Escola Estadual de Ensino Médio Dr. José Mariano de Freitas Becker*, un Centro Integrado de Educación Pública (CIEP). Véanse apuntes del cuaderno de campo, respecto de cita realizada en la institución:

Fuimos a la escuela estadual, el CIEP, llamada por la comunidad de *Carandiru*, en alusión al presidio brasileño, pero, bajo la nueva dirección, ha mejorado. [...] La directora quiere pedir que se haga un grafiti en las paredes, para resolver el problema de rayados hechos sin autorización. [...] La directora y la orientadora llegaron a la sala diciendo lo mucho que habían llamado al CRDH, que creían que estaba cerrado en función del cambio de ubicación. El

“Profesor 2” dijo que el CRDH se quedó un tiempo sin teléfono. Después de introducirnos, pero antes que el “Profesor 2” pudiera explicar los motivos de por qué estábamos allí, la directora y la orientadora se adelantaron, consultaron sus apuntes y dijeron:

“nosotras tenemos algunas demandas para el Centro”.

Empezaron: la primera demanda era sobre nuevas asignaturas introducidas en el plan de estudios, en razón de reunión en Porto Alegre en el año anterior. Introdujeron derechos humanos creo que en todos los grados de escolarización. [...] Quién acabó encargada de la asignatura de derechos humanos para las 16 clases, con alumnos de todas las edades, fue la profesora que enseñaba la asignatura de religión y que tiene formación religiosa, fue monja. El problema es que las clases de derechos humanos impartidas por ella han sido, más o menos, iguales a las de enseñanza religiosa, se quedan más en las cuestiones de valores, etc. Según la directora, es una profesora muy motivada, que acepta aportes de otros y que estaría muy complacida con la ayuda del Centro. [...] Otra de las demandas de la directora es que el Centro oriente a otros padres de alumnos, pues a los dos que estaban siendo orientados por el CRDH les estaban yendo bien. [...] Pidieron también talleres para profesores (una formación o encuentro en julio) y para alumnos. El CRDH ya ha trabajado con todos los profesores de la escuela. [...] El “Profesor 2” sugirió una actividad en la Universidad y ellas dijeron que eso les atraería mucho. Fue dicho que sería interesante la presencia de una jueza federal, una médica, por ejemplo, para que sepan dónde pueden llegar. Hablaron de empezar por los alumnos y, después, pensar cómo atraer a las familias. La directora dijo: “es difícil, que bueno que los tenemos a ustedes” [del CRDH]. La directora dijo que es interesante que sepan que hay personas de la Universidad, para que se sientan valorados.

Como se observa, la primera demanda de la dirección de la escuela al CRDH fue que trabajaran junto a la profesora encargada de enseñar derechos humanos a 16 clases de alumnos. La asignatura fue incluida en el plan de enseñanza – de acuerdo a la valoración de la materia por el Plan Estatal de Educación (Ley N° 14.705, de 2015), basado en el Plan Nacional de Educación (Ley N° 13.005, de 2014), y por los planes nacionales de derechos humanos y educación en derechos humanos mencionados con anterioridad en esta tesis – sin que fuera ofrecido adecuado entrenamiento a los educadores. Tal profesora tiene formación religiosa (fue, incluso, monja católica) y necesitaba de ayuda para adaptar su discurso a la nueva función.

Además, a partir de la cita anterior, es posible percibir que la dirección de la escuela solicitó, del CRDH, la realización de talleres junto a los profesores. El resultado de dichos talleres y de otros ejemplos de la actuación del programa de extensión junto a la comunidad, se pueden observar en los siguientes pasajes de la reunión semanal del grupo del CRDH:

Día de lluvia, transito un poco más lento, la reunión empezó 5 minutos antes y yo llegué 5 minutos después. Perdí el inicio de la pauta, pero entendí que trataban de la participación del CRDH en diversos eventos. [...] Quedaron en participar de un evento... en la *Semana Acadêmica do Curso de Relações Internacionais* de *Santa Vitória do Palmar* (hay un campus de la FURG allá). [...] La idea es que, además de la ponencia, abierta a todos los alumnos del campus, el CRDH desarrolle 2 talleres, uno en el campus y otro externo, con adolescentes de la red pública o en el centro de la ciudad, aprovechando el viaje. [...]

Profesor habló de la directora del CIEP, con quien tiene que ponerse de acuerdo respecto de nuevos talleres, probablemente, el 21, 22 y 23 de octubre. Profesor contó que, el 20 o 21 de julio, hizo una ponencia de capacitación, sobre valoración y

profesionalización docente, que fue el tema que los profesores pidieron, pues se sienten desmotivados, depreciados. Los profesores de la escuela se quedaron con ganas de continuar, les gustó muchísimo la actividad. [...] Estaba el auditorio lleno. [...] Profesores hablaron un poco del proceso que es ser docente hoy en día, violencia, ausencia de la familia. Profesores contaron sobre sus clases, cómo actúan, cómo deben actuar. El taller se desarrolló a lo largo de una mañana (primer bloque, pausa para el café, segundo bloque). Creen que pueden pensar en una actividad como esa, para diciembre, sobre enseñanza (C.O.: en diciembre, pues hay huelga en la escuela también, en el contexto del pago de los sueldos en cuotas por el gobierno estatal).

[...] Profesor trajo la cuestión de los talleres de la *Mostra de Produção Universitária*, ocasión en que será la *Semana Aberta da FURG*, el 27 de octubre (abierto a la comunidad). [...] “Profesional 1” habló de mujeres que quieren un curso, ya tienen material, basado en el sistema *Themis*, parte del Proyecto Empoderando, incluso, después de la reunión, llegó una señora, pidiendo el certificado del curso de promotoras populares que había hecho. [...] “Profesional 1” habló de los talleres en la *Petrobras*, contó que fueron muy buenos (¡“quién no fue, perdió!”). Participaron “Profesional 1”, “Alumno 4” y “Profesional 2” y recibieron una invitación para participar del *Plano Municipal de Medidas Socioeducativas*, el 22 de septiembre. “Profesional 1” preguntó a quién le gustaría acompañarla, uno de los alumnos se ofreció.

Ese soporte a los otros niveles del sistema educacional es una de las prescripciones presentes en instrumentos internacionales sobre educación superior y EDH. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), por ejemplo, menciona la misión de la universidad “*de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad*” (artículo 1º), a través,

entre otras cosas, del aporte *“al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente”* (artículo 1º, f).

Igualmente, la Declaración trata de la importancia del servicio prestado por la educación superior a la sociedad. En este sentido, su artículo 6º, letra b), señala: *“la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados”*.

Relacionada al servicio prestado a la comunidad, también está la *busca ativa*, realizada, al menos, dos veces al mes por el CRDH. En las fechas de “búsqueda activa”, los estudiantes salen en un auto de la FURG hacia un barrio pobre de la ciudad. Allí, visitan todas las casas de las calles por las que se hace posible pasar en un par de horas, más o menos. Piden que las personas rellenen formularios (con informaciones como nombre, profesión, dirección, teléfono, número de personas que habitan la residencia, etc.) y ofrecen citas con los profesionales del Centro (asistente social, abogado y psicólogo).

Otro ejemplo del servicio prestado por la FURG se puede desprender de los siguientes pasajes acerca de las prácticas curriculares de asistencia judicial, donde se observa la actuación de alumnos en expedientes judiciales para cambios en el registro civil de un grupo de personas transgénero:

En el retorno de la *busca ativa*, “Profesional 1” y yo fuimos buscar algo que comer, cuando estábamos yendo en dirección al CRDH, “Comunidad 1” pasó junto a nosotras. Habían terminado recién la reunión en la sala del Centro, en la que discutían sobre la representación en juicio de un grupo de personas transgénero, para el cambio en el registro civil y adopción de sus nombres sociales.

(Observación, cuaderno de campo)

Posteriormente, el coordinador firmó un convenio con la asociación de gays, lésbicas y trans de la ciudad de Río Grande, ellas que tenían muchas demandas y no tenían ningún trabajo social que se hiciera por ellas. Ahí, entonces, él firmó un convenio y nosotros pasamos a atenderlas. Nuestro primer trabajo empezó con ellas. Los expedientes judiciales de ellas están en movimiento, pleitean el cambio del... el nombre técnico es alteración del registro civil. Hoy nosotros contamos con trece expedientes en el Poder Judicial aquí en Río Grande y la expectativa es que todo termine bien, nosotros hemos tenido conversaciones con la promotoría de justicia que acompaña el caso y la jueza y la expectativa es que todo salga bien.

(“Becario 1”, entrevista)

Aún sobre la relación con la comunidad y el contexto local, la investigadora pudo participar en el “Seminario de Políticas Públicas y Justicia Social”, con el tema “Trabajo y Globalización en el siglo XXI: retos de la organización colectiva para la mantención de los derechos sociales”, realizado en la Facultad de Derecho. Tal actividad se muestra muy adecuada a lo que prescribe el Proyecto Político-Pedagógico (PPP-2004) de la FURG,⁵²⁰ toda vez que trata de debatir con la comunidad (incluso, con la presencia de sindicalistas) cuestiones sociales involucradas en el trabajo portuario. Ocurre que mencionado tema presenta gran interés a la ciudad de Río Grande, cuya economía es bastante marcada por las características geográficas costeras locales, con la presencia de puerto, astillero y parque eólico. Véase:

⁵²⁰ “La definición de la filosofía de la Universidad, que se vuelve al ecosistema costero, tiene la virtud de comprenderla como inmediatamente comprometida con la comunidad, ejerciendo, así, su relevante función social desarrollada en las más diversas actividades promovidas por la Institución [...] La especificidad de volverse al ecosistema costero implica la creación y la difusión de conocimiento comprometido, en su cimiento, en comprender la complejidad del propio ecosistema costero en todas sus manifestaciones, ya sean de orden natural, social, cultural, histórica, etc. (PPP, 2004, p. 13-14)”. En traducción libre desde: FURG.FADIR, “Projeto Pedagógico de Organização do Curso de Direito”, pp. 9 y 10.

El seminario contaba con la presencia de sindicalistas, etc.

“Directivo 2” habla de cómo es importante la profundización teórica concatenada a la práctica, a la vivencia de los derechos humanos. Enlazarla a la inserción social, a la comunidad con agudeza de reflexión académica. Es la filosofía de la facultad, por eso este tipo de eventos. Reflexión académica con un pie en la realidad, “concatenación de esos dos pilares insustituibles e inseparables”. [...] “Profesor 6”... habló de la importancia de la presencia y participación de la comunidad, algo que ella siempre ha defendido. [...] “Profesor 2” hizo referencia al intento de siempre coordinar enseñanza, investigación y extensión. [...] En la presentación de su libro, sobre trabajadores portuarios en Brasil, “Profesor 7” también mencionó la importancia de contribuir a la sociedad, ayudar a construir la historia. El tema de la ponencia era el trabajo portuario, importante en el contexto de la ciudad de Rio Grande. [...] Dijo que el trabajador portuario *avulso* tiene más condiciones de obtener mejor remuneración que el empleado. [...]

Fuera del porto de Rio Grande hay asalariados que podrán tornarse *terceirizados*, es la ley del capital, un nuevo paradigma. [...] Siguió la ponencia de un abogado, que trabaja en la ciudad de Rio Grande... Él dijo que los derechos fundamentales pueden ser la manera de resistencia en lugar del derecho alternativo. [...]

Dijo que el trabajo *avulso* trae más garantías que el asalariado, pues uno no puede ser despedido, pero, después de la Ley 8.630, los sindicatos [laborales] no producen más solos los criterios del trabajo *avulso*, necesita de la norma colectiva, tiene que ser por negociación colectiva [entre los sindicatos laborales y patronales]. Surge la pregunta: ¿negociación colectiva o imposición de fuerza? [...]

De la platea, preocupación con la *terceirização*. De la platea, hablaron: un periodista radial, alumno del curso de Administración, un abogado laboral, una educadora social, etc.

[...] Demostraron preocupación por la composición del Congreso Nacional: alguien lo caracterizó como “congreso reaccionario”, en función de proyectos como la reducción de la mayoría penal, la ampliación de la posibilidad de *terceirização*, etc. La segunda parte del evento sería una ponencia de sindicalistas.

(Observación, cuaderno de campo)

En el sitio web de la FURG, un relato del evento señala que el seminario responde a “la necesidad del debate entre la academia y los sectores sociales que emprenden la lucha” en defensa de los derechos sociales: “desde la teorización sobre la división de la sociedad en clases que se encuentran en histórica y constante lucha, el recorrido del proceso histórico de las luchas de las clases trabajadoras ha sido pauteado por embates en los campos ideológico, político, jurídico, estatal. Los derechos laborales, de seguridad social, ambientales, etc. son punto de apoyo necesario a que la actividad laboral en el contexto capitalista sea mitigada en la severidad de sus efectos, mientras aún no ultrapasada por el devenir de otro modelo. Así las cosas, las idas y venidas de los movimientos que pretenden el incremento de la cualidad de vida partiendo de la aglutinación de la clase trabajadora, tienen más o menos promovido un ascenso de esas conquistas, plasmadas en derechos. Sin embargo, el horizonte sombrío que se acerca (Medidas Provisorias 664 y 665, junto con el PL 4330 y otros dispositivos similares, en concatenación con la domesticación de las bases sindicales...), proyectan días de muchos y severos embates por la mantención de los derechos sociales que ya eran tenidos como firmes. La necesidad de debate entre la academia y los sectores sociales que emprenden la lucha contra el avance sobre esos derechos es un primer paso necesario a la comprensión de las dimensiones de estas agresiones al trabajador, identificación de adversarios, retos y políticas que engendren la reversión de este escenario; el evento promovió ese debate, con calificados ponentes y excelente participación del público que reunió profesores, estudiantes del pregrado y postgrado y trabajadores del ámbito portuario. Lo destacado del evento fue la divulgación del libro *‘Os trabalhadores portuários e a modernização*

dos portos no Brasil: riqueza e pobreza num mesmo contexto. [...] Se pretende la institucionalización del evento, para que sea periódico, dada su repercusión positiva y la necesidad social y académica del proseguimiento de los debates”.⁵²¹

El ambiente observado en la FURG, en gran medida, refleja la filosofía y la vocación de la propia Universidad. Sobre la filosofía de la FURG, el “Proyecto Pedagógico de Organización del Curso de Derecho”, de 2012, señala, entre otras cosas, que la Educación Superior brasileña, entendida como derecho de la sociedad y un deber del Estado,⁵²² juega un importante papel en la emancipación de la sociedad,⁵²³ debiendo existir “un esfuerzo colectivo tanto de aquellos que hacen parte de la Universidad, como de los que participan de los diferentes segmentos sociales”, en la búsqueda de solución para problemas presentes y del planeamiento de acciones futuras.⁵²⁴ El Proyecto también menciona la importancia de la Universidad al reconocerla como espacio público, que delinea su identidad en el diálogo con la sociedad, en un sitio plural de construcción de diferentes percepciones de mundo, que no puede ser concebido fuera del contexto en que está insertada la realidad contemporánea.⁵²⁵ En este sentido, señala que, “con esa concepción filosófica, la Institución valora la formación académica marcada por la calidad formal y política, fundamentada en metodologías que destaquen la sensibilidad solidaria para con el medio ambiente, del cual somos intrincadamente parte integrante, determinante y determinada. La especificidad de volverse al ecosistema costero implica la creación y la difusión de conocimiento comprometido, en su origen, en comprender la complejidad del propio ecosistema costero en todas sus manifestaciones, sean de orden natural, social, cultural, histórica, etc. (PPP, 2004, p. 13-14)”.⁵²⁶

La aplicación de esa visión de la Universidad es lo que se ha observado, a partir de los ejemplos citados en este capítulo. Rememórese que la Universidad, por

⁵²¹ Disponible en: <<http://www.sinsc.furg.br/site/seppjus/menu/relatosefotos>> (traducción libre de la autora).

⁵²² FURG.FADIR, “Projeto Pedagógico de Organização do Curso de Direito”, p. 8.

⁵²³ *Ibíd.*

⁵²⁴ *Ibíd.*, p. 9.

⁵²⁵ *Ibíd.*

⁵²⁶ *Ibíd.*, p. 10.

su propia iniciativa, ha creado cupos reservados para indígenas, quilombolas y personas con discapacidades. En este sentido, “Directivo 1” dijo que “no sabe de otra universidad que ponga tanto énfasis en la inclusión como lo hace la FURG”. (Relato de conversación con “Directivo 1”, cuaderno de campo). Igualmente, la Universidad favorece un ambiente plural, de libre manifestación de los alumnos, sea a través de movimientos sociales, sea a través de grupos de protección animal. La creación del curso de Turismo Binacional, frecuentado por alumnos de Brasil y Uruguay en la ciudad de Santa Vitória do Palmar, apunta hacia el contexto regional, la integración regional. Conforme lo observado, el diálogo con la comunidad parece amplio y productivo, reflejando gran colaboración y relación con escuelas públicas de otros niveles.⁵²⁷

1.3.2 El rescate de la Universidad Pública, a partir de la lección de Boaventura de Sousa Santos

El panorama encontrado en la FURG, evidenciado en las observaciones hechas y relatadas en el apartado anterior, se asemeja a las propuestas de Boaventura de Sousa Santos para el rescate de la Universidad Pública.

Según el autor, “la Universidad no saldrá del túnel entre el pasado y el futuro en que se encuentra, mientras no sea reconstruido el proyecto de país”,⁵²⁸ el cual debe “resultar de un amplio pacto político y social con varios contratos integrantes, siendo uno el educacional y, dentro de este, el pacto de la universidad como bien público”. El autor dice también que hay que dar una respuesta a la globalización capitalista, pues ella inviabiliza cualquier posibilidad de democratización y, por esa razón, las escalas nacionales y transnacionales de la reforma deben ser enfrentadas de manera conjunta. Igualmente, señala que esa “reforma tiene por objetivo central responder positivamente a las demandas sociales por la democratización radical de

⁵²⁷ La inversión de 140 millones de *reais* del presupuesto de la FURG en la construcción del mega complejo del *Oceanário Brasil*, que sería el más grande de Latinoamérica, es otra indicación del rol de la Universidad en la construcción e impulsión del desarrollo de la comunidad.

⁵²⁸ SANTOS, Boaventura de S. “A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade”, *op.cit.*, p. 22.

la universidad, dando fin a una historia de exclusión de grupos sociales y sus saberes...”.⁵²⁹

Según Santos, uno de los protagonistas de la reforma universitaria – junto al Estado, la propia universidad y el capital nacional – son los ciudadanos organizados en movimientos sociales y afines, los cuales deben ser conquistados por la universidad mediante la respuesta a la cuestión de su legitimidad, “o sea, por vía del acceso no clasista, no racista, no sexista y no etnocéntrico...”. Ello es lo que la FURG intenta – y en buena parte logra – hacer, como se ha observado con anterioridad.

El acceso es entendido por el sociólogo de manera amplia, incluyendo las “asociaciones activas, en el dominio pedagógico y científico, con las escuelas públicas”. También está relacionado a la gratuidad de la universidad pública (con becas de mantención, concedidas mediante contrapartidas de trabajo en actividades universitarias).⁵³⁰ Las acciones afirmativas igual son parte importante del acceso (a través de cotas y otras medidas, con miras también al acompañamiento, especialmente, en los primeros años del alumno en la facultad; acciones que deben “estar articuladas con medidas en otras esferas, como el acceso a empleos públicos y, en general, al mercado de trabajo”⁵³¹). Por fin, el sociólogo incluye la necesidad de una evaluación crítica de las dificultades de acceso que involucre el carácter colonial de la universidad moderna, que “no solo participó de la exclusión social de las razas y etnias llamadas inferiores, cómo teorizó su inferioridad, una inferioridad que extendió a los grupos excluidos en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia”, revisando “no solo quién la frecuenta, sino también los conocimientos que son transmitidos a quién la frecuenta”.⁵³²

Boaventura entiende que hay cinco áreas involucradas en la lucha por legitimidad. Además de la ya dicha democratización del acceso, menciona la extensión, como herramienta de la participación activa de la Universidad “en la

⁵²⁹ *Ibíd*, p. 24.

⁵³⁰ *Ibíd.*, p. 28.

⁵³¹ *Ibíd.*

⁵³² *Ibíd.*, p. 30.

construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, en la defensa de la diversidad cultural”. Igualmente, la investigación–acción y la ecología de los saberes (la segunda definida por él como una profundización de la primera) aportan a la utilidad social de la universidad, pero instituida de manera contrahegemónica, desde afuera hacia adentro de la universidad.⁵³³ También reitera la necesidad de vinculación entre universidad y escuela pública, cuando el sociólogo analiza al saber pedagógico (tema que involucra la producción y difusión de ese tipo de saber), la investigación educacional y la formación de los docentes de la escuela pública.⁵³⁴ Entre las directrices pensadas por Santos para la reforma en la relación de la universidad con la escuela pública, cabe hacer referencia, para los fines del presente trabajo, a la “colaboración entre investigadores universitarios y profesores de las escuelas públicas en la producción y difusión del saber pedagógico, mediante reconocimiento y estímulo de la investigación-acción”.⁵³⁵

Refleja esa concepción la relación del CRDH con el CIEP vecino al campus Carreiros, como se ha mencionado con anterioridad. Igualmente significativo es el proyecto ejecutado por profesores de escuelas públicas en asociación con profesores de la FURG, frente a la población pomerana de *São Lourenço do Sul*. Si bien no se trata de casos de investigación-acción propiamente tal, son, sin duda, situaciones que involucran investigaciones cualitativas que se vuelven a la práctica. Por ejemplo, según “Profesor 2”, la sistemática del CRDH es cercana a la investigación participativa, encuadrada en el paradigma sociocrítico (relato de conversación con “Profesor 2”, cuaderno de campo). De hecho, conforme María Ozanira, una de las acepciones del término “investigación participativa” remite al conocimiento que puede colocarse al servicio de las transformaciones sociales, ya sea producido con o sin la participación directa de las clases populares en su proceso de construcción.⁵³⁶

⁵³³ *Ibíd.*, p. 33.

⁵³⁴ *Ibíd.*, p. 29.

⁵³⁵ *Ibíd.*, p. 35.

⁵³⁶ En portugués, *pesquisa participante* SILVA E SILVA, *op.cit.*, pp. 124 y 125.

Volviendo a las ideas de Santos, el sociólogo entiende que “lo que resta de la hegemonía de la universidad es el ser un espacio público donde el debate y la crítica sobre el futuro de las sociedades se puede realizar con mucho menos restricciones” y, se debe añadir, con mayor profundidad que en el resto de la sociedad. Ello, sin embargo, “es demasiado irrelevante en las sociedades capitalistas de hoy para poder sostener la legitimidad de la universidad”.⁵³⁷

Así, propone una reforma por la cual esa característica permanezca, pero ligada a otras que garanticen su legitimidad en el contexto de la globalización neoliberal, intentando establecer una globalización alternativa. Para ello, la universidad necesita, según el autor, ser revestida de una nueva institucionalidad, a través de la constitución de una red de universidades públicas nacionales (la cual integre universidades extranjeras apostadas en formas de transnacionalización no mercantil),⁵³⁸ de democratización interna y externa de la universidad y de evaluación participativa.⁵³⁹

La democratización interna, normalmente tomada como democratización del acceso, alimenta y es alimentada por la democratización externa. Esa última hace referencia a la responsabilidad social de la universidad, la cual ha ocurrido de dos maneras contradictorias. De un lado, el requerimiento viene del mercado educacional, con miras a la ampliación del acceso por medio de la privatización o “para defender un mayor acercamiento de la universidad a la industria”. De otro, la demanda viene de las fuerzas sociales progresistas que tienen interés en la conversión del modelo universitario en modelo *pluriversitario*, es decir, viene, “especialmente, de grupos históricamente excluidos que reivindican hoy la democratización de la universidad pública”⁵⁴⁰ (en muchos casos, por asociación entre investigadores y sindicatos, organizaciones no gubernamentales,

⁵³⁷ SANTOS, *op.cit.*, p. 38.

⁵³⁸ *Ibíd.*, p. 39.

⁵³⁹ En esa misma línea de pensamiento, el autor demuestra que las dos concepciones respecto de la democratización externa se corresponden con los métodos de evaluación de las actividades universitarias, las cuales define como “evaluación tecnocrática”, en oposición a la “evaluación tecnodemocrática”. Los productos de las actividades son valorados de maneras distintas, a partir de cada una de las concepciones. *Ibíd.*, p. 43.

⁵⁴⁰ *Ibíd.*, pp. 41 y 42. En el punto, es importante señalar que el término “*pluriversitario*” fue utilizado anteriormente en el presente trabajo con distinto significado, según su empleo por los autores decoloniales.

movimientos sociales, entre otros).⁵⁴¹ Así, “la reforma de la universidad como bien público debe defender la democracia interna de la universidad por su valor en sí misma, pero también para evitar que la democracia externa sea reducida a las relaciones universidad-industria”.⁵⁴²

En cuanto al concepto de conocimiento *pluriversitario*, según Santos, el mismo se opone al conocimiento universitario, es decir, se opone a la visión de la universidad apartada de la realidad, produciendo conocimientos que pueden o no traer provecho a la sociedad. Entonces, señala Santos que, al contrario del conocimiento universitario, el conocimiento pluriversitario es contextual, toda vez que tiene por principio organizador de su producción la aplicación que se le puede dar, lo que lleva a investigadores y utilizadores a linear juntos el problema a ser resuelto. Conforme al autor, “es un conocimiento transdisciplinario que, por su propia contextualización, obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo vuelve internamente más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perpetuos y de organización menos rígida y jerárquica”. Así las cosas, “es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está en cuestión”.⁵⁴³

El sociólogo destaca que “el conocimiento pluriversitario emerge incluso del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios... entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se confrontan con la total desconsideración que se hace de sus culturas y de los conocimientos”.⁵⁴⁴ Por ese camino, también el conocimiento científico es obligado a confrontarse con otros conocimientos, lo que exige un nivel de responsabilidad social más elevado a las universidades. El autor menciona que “en la medida en que la ciencia se inserte más en la sociedad, esta se inserta más en la ciencia”.⁵⁴⁵ Es lo que pasó en el caso de los alumnos indígenas del curso de Medicina – relatado

⁵⁴¹ *Ibíd.*, p. 17.

⁵⁴² *Ibíd.*, p. 43.

⁵⁴³ *Ibíd.*, pp. 16 y 17.

⁵⁴⁴ *Ibíd.*, pp. 17 y 18.

⁵⁴⁵ *Ibíd.*, p. 18.

con anterioridad –, situación que debe haber sido resuelta de manera positiva, toda vez que la Facultad sigue reservando sus cupos.

El conocimiento universitario, definido por Santos en contraposición al pluriversitario, es muy parecido al que Bernstein denomina como pedagogías visibles autónomas, al cual se ha hecho referencia anteriormente. Bernstein también visualiza la posibilidad de que la pedagogía visible se vuelva hacia el mercado, siendo el acercamiento a la sociedad – en los moldes de la porción del conocimiento pluriversitario demandada por los grupos excluidos – más reconocible en las pedagogías invisibles.⁵⁴⁶

Es posible también observar que diversos ítems del planteamiento de Santos para el rescate de la universidad pública, son encontrados en la realidad de la FURG y en el discurso internacional de derechos humanos y de EDH tratado en el capítulo anterior. La lectura del texto del sociólogo también establece puentes entre los datos empíricos antes citados y el contexto gubernamental de Brasil, tema del próximo apartado.

1.3.3 El contexto político-gubernamental de Brasil: la búsqueda por consenso en torno de un proyecto de país

Las observaciones descritas en la presente tesis se obtuvieron en el año 2015, penúltimo año del gobierno de la presidenta Dilma Vana Rousseff – su impedimento por el Congreso Nacional ocurrió en septiembre de 2016 – bajo el *Partido dos Trabalhadores* (PT).

Tal partido tiene gran relevancia en la historia política reciente de Brasil. Ocurre que, al final de los 21 años de la dictadura civil-militar (1964-1985), hay, en el país, un período de progresiva apertura política en que resurgen y se crean movimientos sindicales; de los cuales salen líderes como Luís Inácio Lula da Silva, uno de los fundadores del PT en 1980, que además de sindicalistas, reunía académicos e intelectuales de izquierda y católicos ligados al movimiento Teología de la Liberación.

⁵⁴⁶ *Ibíd.*, p. 127.

Según André Singer, “desde la cultura participativa a los derechos ciudadanos de la Constitución de 1988, el partido cumplió un papel histórico similar al desempeñado por los socialistas europeos, a saber, el de generalizar dimensiones fundamentales de la igualdad”.⁵⁴⁷ El radicalismo inicial del partido – ejemplificado por Singer en hechos como el rechazo de “sufragar de Tancredo Neves en el Colegio Electoral (1985), asumiendo la carga de fragmentar el frente anti dictadura”, la decisión de “no votar a favor de la Constitución de 1988, a pesar de sus aspectos altamente progresistas” y la negación del “apoyo desinteresado del PMDB en la segunda vuelta de la elección de 1989, el cual podría haber significado la victoria de Lula” –⁵⁴⁸ influyó a la democratización brasileña, dejando vestigios en los avances de la época.⁵⁴⁹

Entre tales adelantos, el autor muestra “el reconocimiento de derechos fundamentales para la clase obrera, como la educación, la salud, el trabajo (artículo 6º de la Constitución), y de institutos de participación directa (plebiscito, referendo e iniciativa popular, previstos en el artículo 14)”, que son resultados de la década de huelgas (1978-88), en que Luís Inácio Lula da Silva fue símbolo, como dirigente sindical.⁵⁵⁰ Transcurrido todo el gobierno de Lula, Singer considera que “la presencia del PT en el gobierno federal se organizó alrededor de dar materialidad a los preceptos de la Constitución de 1988” y que “el partido ha sido una herramienta de avances en la dirección de un Estado de bien-estar social, con aumento del empleo, transferencia de renta a los más pobres, y progreso en la construcción de sistemas públicos de salud y educación”.⁵⁵¹

Por ello, a lo largo de muchos años, el partido podría ser considerado una verdadera agencia en relación a los derechos humanos (en el sentido del modelo de Bernstein), aunque hoy día viva su más profunda crisis, con incertidumbres incluso acerca de su ideología, idoneidad y función política.

⁵⁴⁷ En traducción libre, desde: SINGER, André. 2012. Os sentidos do Lulismo. Reforma gradual e pacto conservador. São Paulo, Companhia das Letras, p. 91.

⁵⁴⁸ *Ibíd.*, pp. 91 y 92.

⁵⁴⁹ *Ibíd.*

⁵⁵⁰ *Ibíd.*, pp. 92 y 58.

⁵⁵¹ *Ibíd.*, p 121.

Los orígenes remotos de tales incertidumbres, quizás pueden ser encontrados en la época que precede a la elección de Lula en la presidencia de Brasil. En la elección del año 2002, el partido constató que gran parte del electorado lo veía como un riesgo al orden constituido, lo que desagradaba incluso a los más pobres (tal situación se describe claramente en la obra de Singer).⁵⁵²

Así, después de ser derrotado en tres elecciones presidenciales, el partido decidió flexibilizar su discurso, comprometiéndose a mantener la política económica de su antecesor, el presidente Fernando Henrique Cardoso, señalando al sector económicamente dominante que cumpliría sus exigencias y a los más pobres que no habría inestabilidades ni rupturas. En palabras de Singer, “el lulismo, al ejecutar el programa de combate a la pobreza dentro del orden, confeccionó vía ideológica propia, con la unión de banderas que no parecían combinar”, ello para “impedir que una reacción de los capitalistas provocara inestabilidad económica que atingiera los excluidos de las relaciones económicas formales”.⁵⁵³

A partir de tales constataciones y posicionamientos, Lula divulgó la “*Carta ao Povo Brasileiro*” el 22 de junio de 2002, convirtiendo el discurso del partido en menos incisivo y más aglutinador de los roles de los diferentes sectores de la sociedad en un “proyecto nacional alternativo”. Así las cosas, la Carta señala que “la creciente adhesión a nuestra candidatura asume cada vez más el carácter de un movimiento de defensa de Brasil, de nuestros derechos y ansias fundamentales en cuanto nación independiente. Liderazgos populares, intelectuales, artistas y religiosos de los más variados matices ideológicos declaran espontáneamente su apoyo a un proyecto de cambio de Brasil. Prefectos y parlamentares de partidos no coligados con PT anuncian su apoyo. Parcelas significativas del empresariado vienen a sumarse a nuestro proyecto. Se trata de una amplia coalición, bajo muchos

⁵⁵² “Lula era símbolo de las huelgas, ‘los más pobres demostraban mayor hostilidad a las huelgas que los más ricos’. Pero esos más pobres eran una ‘derecha peculiar’, una vez que favorables a la intervención del Estado en la economía’ [...] Identificada como opción que ponía el orden en riesgo, la izquierda era preterida en beneficio de soluciones que vendrían por lo alto, de una autoridad constituida que pudiera proteger a los más pobres sin amenaza de inestabilidad. [...] Era común, en los sondeos, los electores de baja escolaridad entendieren la derecha como lo que es ‘derecho’, como sinónimo de ‘gobierno’, la izquierda siendo la ‘errada’ y la oposición. Si aceptamos que tales asociaciones expresan elección por el orden, el presunto error de acepción se queda mitigado y vuelve inteligible el bias desfavorable a Lula”. En traducción libre desde: *Ibíd.*, pp. 58 y 59).

⁵⁵³ *Ibíd.*, p. 75.

aspectos suprapartidaria, que busca abrir nuevos horizontes al país. [...] Quiere andar por el camino de la reducción de nuestra vulnerabilidad externa por el esfuerzo conyugado de exportar más y de crear un amplio mercado interno de consumo de masas. Quiere abrir el camino de combinar el incremento de la actividad económica con políticas sociales consistentes y creativas. El camino de las reformas estructurales que de hecho democraticen y modernicen el país, volviéndolo más justo, eficiente y, a la vez, más competitivo en el mercado internacional. El camino de la reforma tributaria que descargue el costo de la producción. De la reforma agraria que asegure la paz en el campo. De la reducción de nuestras carencias energéticas y de nuestro déficit habitacional. De la reforma de la seguridad social, de la reforma laboral y de programas prioritarios contra el hambre y la inseguridad pública. [...] El nuevo modelo no podrá ser producto de decisiones unilaterales del gobierno, tal como ocurre hoy, tampoco será implementado por decreto, de manera voluntarista. Será producto de una amplia negociación nacional, que debe conducir a una auténtica alianza por el país, hacia un nuevo contrato social, capaz de asegurar el crecimiento con estabilidad. Un supuesto de esa transición será naturalmente el respeto a los contratos y obligaciones del país. [...] La reforma tributaria, la aduana, las inversiones en infraestructura y las fuentes de financiamiento públicas deben ser canalizadas para generar divisas. Nuestra política externa debe ser reorientada para ese inmenso reto de promover nuestros intereses comerciales y remover graves obstáculos impuestos por los países más ricos a las naciones en desarrollo. Estamos conscientes de la gravedad de la crisis económica. Para resolverla, el PT está dispuesto a dialogar con todos los segmentos de la sociedad y con el propio gobierno... Superando nuestra vulnerabilidad externa, podremos reducir de forma sostenida la tasa de interés. Podremos recuperar la capacidad de inversión pública tan importante para apalancar el crecimiento económico. Ese es el mejor camino para que los contratos sean cumplidos y el país recupere la libertad de su política económica orientada al desarrollo sostenible”.⁵⁵⁴

⁵⁵⁴ Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores (www.pt.org.br) / Fundação Perseu Abramo. Disponible em: www.fpabramo.org.br.

Tal posicionamiento expreso en la Carta fue adoptado – no sin resistencia interna – como orientaciones oficiales del partido, por el Directorio Nacional, reunido en el centro de convenciones Anhembi el mes siguiente.⁵⁵⁵ De ahí que, en el programa de campaña del PT, divulgado en julio de 2002, haya un cambio de tono en relación a los capitalistas.⁵⁵⁶ En ese sentido, Singer destaca pasajes del documento que señalaban, por ejemplo, que “Brasil no debe prescindir de las empresas, de la tecnología y del capital extranjero”.⁵⁵⁷ Agrega también el pasaje del programa que dice que el país “se compromete con la responsabilidad fiscal, con la estabilidad de las cuentas públicas y con sólidos fundamentos macroeconómicos”, sosteniendo que no se romperían contratos ni revocarían las reglas establecidas, toda vez que “gobierno, empresarios y trabajadores tendrán que llevar adelante una gran movilización nacional”.⁵⁵⁸

Ese nuevo perfil del partido, sin embargo, todavía convive con el antiguo. Coexistencia a la que Singer denomina “las dos almas”⁵⁵⁹ del PT: el “alma del Sion”⁵⁶⁰ y la del Anhembi. El autor demuestra el desajuste entre ambas, mencionando que, “mientras el alma del Sion, pocos meses antes, insistía en la necesidad de ‘operar una efectiva ruptura global con el modelo existente’, la del Anhembi toma como suyas las ‘conquistas’ del período neoliberal: ‘estabilidad y el control de las cuentas públicas y de la inflación son, como siempre fueron, aspiraciones de todos los brasileños’”.⁵⁶¹

Ello estuvo reflejado a lo largo de los cuatro mandatos del partido en la presidencia de Brasil, siendo dos del presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003 - 2010) más dos de Dilma Vana Rousseff, el segundo interrumpido en su primer año (2011 - 2016). En ese período, del 2003 hasta el 2016, se verifican algunas políticas

⁵⁵⁵ SINGER, *op.cit.*, p. 96.

⁵⁵⁶ *Ibíd.*

⁵⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁵⁸ *Ibíd.*, pp. 96 y 97.

⁵⁵⁹ *Ibíd.*, p. 87.

⁵⁶⁰ Singer lo llama “alma del Sion”, en alusión al “crucial papel ejercido por el cristianismo como fuente del sentimiento radical que caracterizó” el PT, una vez que, en sus orígenes, tuvo relieve “la extensa red de organismos populares” creados por los católicos en la época de la dictadura, las *Comunidades Eclesiais de Base* (CEBS), “imbuidas de una perspectiva crítica al capitalismo”. *Ibíd.*, pp. 89 y 90.

⁵⁶¹ *Ibíd.*, p. 97.

que, en parte, explican lo que se observó y narró sobre la situación de la universidad pública (en el caso, de la FURG), y de su similitud a lo planteado por Santos, al punto de uno cuestionarse si las ideas del sociólogo portugués están o estuvieron en aplicación en el escenario brasileño. A propósito de eso, es interesante mencionar que los pasajes teóricos citados en este capítulo fueron sacados de su texto “*A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*”, cuya primera versión fue presentada en Brasilia, el 5 de abril de 2004, en el ámbito del Calendario Oficial de Debates sobre la Reforma Universitaria del Ministerio de la Educación de Brasil, siendo Ministro Tarso Genro.⁵⁶²

Como se ha observado, “después de unirse a un partido de centro-derecha, anunciar un candidato a vice del medio empresarial, firmar carta-compromiso con garantías a los detentores del capital y declararse el candidato de la paz y del amor”,⁵⁶³ además de abandonar sus restricción a las alianzas electorales,⁵⁶⁴ Lula y el PT bucearon en el pragmatismo tradicional de la política brasileña, cuyo rechazo había sido una de las principales banderas del partido.⁵⁶⁵ Independiente de lo que se crea sobre ello, parece innegable que lo que se buscaba era un consenso en torno de un proyecto de país, con concesiones hechas por todos los lados involucrados: la primera providencia hacia la receta de Boaventura de Sousa Santos, antes mencionada.

Según Singer, se trató de un proyecto nacional-popular – que reemplazó la idea de lucha de clases, norte del partido hasta entonces y de parcelas del partido hasta hoy – que no se mostraba incompatible con los intereses de los sectores económicamente dominantes.⁵⁶⁶ El autor entiende que el truco de Lula fue, “sobre el telón de fondo de la ortodoxia económica, construir sustantiva política de promoción del mercado interno orientado a los menos favorecidos, la cual, sumada a la mantención de la estabilidad corresponde nada más y nada menos que a la

⁵⁶² SANTOS, *op.cit.* (prefacio), p. 3.

⁵⁶³ SINGER, *op.cit.*, p. 62.

⁵⁶⁴ *Ibíd.*, p. 99.

⁵⁶⁵ *Ibíd.*

⁵⁶⁶ *Ibíd.*, p. 123.

realización de un completo programa de clase”.⁵⁶⁷ Singer señala incluso que ese proyecto es compatible con aspectos de la biografía de Lula. El hecho de él haber sido el primer presidente de la República con una historia de vida empezada en la miseria y, aun así, haber logrado obtener el mayor cargo del país, provocó una mejora en “la autoimagen y en el amor propio del electorado popular”. Aunque esa mejora en la autoimagen no haya sido algo con potencial duradero, como sería si hubiera sido producto de un trabajo de concienciación y reflexión por parte de la población, ella, según Singer, dio una “proyección ideológica a las ganancias materiales” que la población obtuvo a lo largo del gobierno del PT.⁵⁶⁸

La obtención del consenso buscado parecía consolidada y probada, por ejemplo, por el hecho de Lula dejar la presidencia con aprobación de un 87% de la población.⁵⁶⁹ Basílio Sallum Jr., como otros analistas políticos que entienden que hubo despolarización o despolitización en el período, cree que, de hecho, se estableció un consenso liberal-desarrollista.⁵⁷⁰ Sin embargo, Singer entiende que lo que hubo fue “una rearticulación ideológica, que saca la centralidad del conflicto entre derecha e izquierda, pero reconstruye una ideología a partir del conflicto entre ricos y pobres”.⁵⁷¹ Ello se confirmó en la segunda elección de Dilma Rouseff y, al fin, en su impedimento.

De otro lado, el consenso llevó a un reformismo débil, conforme Singer, que utiliza el aumento del sueldo mínimo como dato de comparación con el reformismo fuerte de Allende: Allende valoró el sueldo mínimo en un 70% en el primero año de gobierno, mientras que al PT le llevó diez años para hacerlo.⁵⁷² Sin embargo, el autor alerta que el reformismo débil de Lula “no debe ser confundido ni con el reformismo fuerte, que él archivó... ni con el neoliberalismo, que él frenó, abriendo un proceso de transformación en el otro sentido”.⁵⁷³

⁵⁶⁷ *Ibíd.*, p. 76.

⁵⁶⁸ *Ibíd.*, p. 69.

⁵⁶⁹ Según el Instituto CNT/Sensus esa era la aprobación del Presidente al dejar el Gobierno. Disponible en línea: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/politica/cntsensus-lula-tem-aprovacao-recorde-de-87-ao-deixar-governo,77de63fc8940b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>> [Consulta: 31 de octubre de 2015].

⁵⁷⁰ SINGER, *op.cit.*, p. 29.

⁵⁷¹ *Ibíd.*, p. 32.

⁵⁷² *Ibíd.*, p. 191.

⁵⁷³ *Ibíd.*, p. 200.

El primer mandato de Lula empezó con medidas como “la contención de gastos públicos, elevación de la tasa de interés, la casi congelación del salario mínimo y la reforma de la seguridad social con reducción de beneficios”, es decir, medidas neoliberales para demostrar la intención de cumplimiento del prometido en campaña.⁵⁷⁴ Sin embargo, ya presentaba algunas acciones con miras a los más pobres, como el *Programa Bolsa Família* (PBF). En una segunda fase del gobierno, se percibe un cierto cambio, las medidas se convierten en menos liberales, pasando a poner más foco en el desarrollo, lo que iría a caracterizar todo el segundo mandato de Lula.⁵⁷⁵

Singer señala que, analizadas conjuntamente, las iniciativas del primer mandato no pueden ser consideradas como una mera “ayuda” a los más carentes.⁵⁷⁶ En ese sentido, afirma que “además de las medidas de alcance general, que propiciaron la activación de sectores antes inexistentes de la economía (por ejemplo, clínicas dentales para personas con bajos ingresos), una serie de programas enfocados... favoreció al sector de bajísima renta”. Entre esos programas, el autor menciona los relativos a la electrificación rural (el programa *Luz para Todos*), a la regularización de propiedades *quilombolas* y a la construcción de cisternas en el semiárido. Las iniciativas generales fueron el aumento del sueldo mínimo, del crédito popular y de la formalización del trabajo (con baja de los índices de desempleo desde un 10,5% en diciembre de 2002, para un 8,3% en diciembre de 2005 y, aún, para un 5,3% al final del mandato),⁵⁷⁷ además de la transferencia de renta por medio del *Programa Bolsa Família* (PBF). El PBF, iniciado en septiembre de 2003, es una especie de renta mínima para las familias más empobrecidas, que, cerca de la elección de 2006, ya atendía a 11,4 millones de familias.⁵⁷⁸ Tales iniciativas, sumadas “a la contención de precios, principalmente, de la canasta básica (y, en algunos casos, disminución como consecuencia de la exoneración fiscal)” redujeron la pobreza “a partir del 2004, cuando la economía

⁵⁷⁴ *Ibíd.* p. 144.

⁵⁷⁵ *Ibíd.*, p. 146.

⁵⁷⁶ *Ibíd.*, p. 69.

⁵⁷⁷ *Ibíd.*, p. 147.

⁵⁷⁸ *Ibíd.*, p. 63.

volvió a crecer y el empleo a aumentar”.⁵⁷⁹ Así, hubo el acceso de 29 millones de personas a la “clase C” entre los años 2003 y 2009.⁵⁸⁰

En el segundo mandato de Lula, el país experimentaba una sensación de creciente prosperidad, generada por la “aceleración del crecimiento, generación de empleos y el modo de enfrentar la crisis financiera internacional de 2008, elementos que se sumaron a las alternativas de combate a la pobreza creadas en el primero mandato”.⁵⁸¹ Con menos liberalismo y más desarrollo, según Singer, en la etapa que se extiende hasta la irrupción de la crisis financiera internacional en Brasil (último trimestre de 2008), el sueldo mínimo continuó su ascenso, hubo incremento de las inversiones públicas con el *Programa de Aceleração do Crescimento* (PAC), que tuvo un efecto inductor sobre las inversiones privadas, responsables de la creación de puestos de trabajo,⁵⁸² y la tasa de interés sufrió una reducción, “desde un pico de 13% reales al año en el gobierno FHC, hasta 5% reales al año en el segundo mandato de Lula (2009)”.⁵⁸³

Singer visualiza, además, una tercera fase del gobierno Lula, la que sobrevino desde la quiebra del *Lehman Brothers* (septiembre de 2008) hasta 2010. La respuesta a tal evento – enfrentado por muchos países con medidas de austeridad y retracción del consumo, del crédito y de la inversión – fue dada por Lula por medio de la opción por ampliar el consumo popular mediante alzas del sueldo mínimo, transferencias de renta, exoneraciones fiscales y alargamiento de las ventas a crédito.⁵⁸⁴ Tenía, para ello, la herramienta de los bancos públicos.⁵⁸⁵ El subsidio y financiación públicos de viviendas populares por el *Programa Minha Casa Minha Vida* fue uno de los factores que llevó a la contratación de obreros en la construcción civil, uno de los principales factores en la retomada del empleo

⁵⁷⁹ *Ibíd.*, p. 68.

⁵⁸⁰ *Ibíd.*, p. 69.

⁵⁸¹ *Ibíd.*, pp. 125 y 126.

⁵⁸² *Ibíd.*, pp. 149 y 150.

⁵⁸³ Sin embargo, el autor añade: “aun así ella permaneció entre las más altas del mundo – lo que muestra el poder del sector financiero en Brasil. Para honrar el pagamiento de interés, el gobierno necesitó economizar nada menos que 3,5% PIB en 2008, cerca de todo lo que gastó con educación en el año anterior”. *Ibíd.*, p. 159.

⁵⁸⁴ *Ibíd.*, p. 150.

⁵⁸⁵ *Ibíd.*

después de la crisis (creó la cifra récord de 2,5 millones de cupos en el 2010).⁵⁸⁶ El autor menciona que Lula “otorgó al Estado algunos grados de libertad más, mostrando que el modelo lulista, en su auge, no era apenas el reflejo de la coyuntura internacional”,⁵⁸⁷ análisis que mucho se oía a la época, en función del gran aumento del precio y de la demanda de las *commodities* exportadas por Brasil.

De hecho, fue un período en que el valor exportado triplicó, de 60 mil millones de dólares para 200 mil millones de dólares.⁵⁸⁸ De todas maneras, en cuanto al comercio internacional, también hubo soluciones distintas de las anteriormente tomadas en Brasil. Véase que, en tal período, el destino de las mercancías cambió: las exportaciones hacia los Estados Unidos cayeron de 24,3%, en 2002, a 14,6%, en 2008.⁵⁸⁹ Según Singer, “de manera silenciosa... el gobierno Lula vació la propuesta del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), que acoplaría el país a los Estado Unidos, e hizo esfuerzos en favor del bloque suramericano, mientras, con la otra mano, revigoraba los vínculos con potencias emergentes como China”.⁵⁹⁰ Ello fue reflejo de otro campo innovador del gobierno Lula, la política externa activa y altiva, desarrollada junto al Ministro Celso Amorim, que recordaba trazos de la *Política Externa Independiente* de João Goulart, gobierno con que se hacen muchas comparaciones en relación al del PT, incluso por su trágico final. Véase: “la política externa brasileña recuperó, a partir de 2003, las principales líneas de fuerza adoptadas entre 1930 y 1980, especialmente aquellas esbozadas entre enero de 1961 y marzo de 1964. Las enfatizadas del Gobierno Lula fueron consecuencia de la retomada concepción del Estado como coordinador estratégico del desarrollo, contraro a la experiencia de los años 1990, en que la lógica del Mercado ganó primacía. El Estado amplió y diversificó las políticas públicas, arrogandose la función central en el combate a la desigualdad, que pasaría a ser condición para la democracia y el crecimiento. Ya en el área externa, las transformaciones estructurales y el perfeccionamiento institucional iniciados con la

⁵⁸⁶ *Ibíd.*, p. 153.

⁵⁸⁷ *Ibíd.*, p. 156.

⁵⁸⁸ *Ibíd.*, p. 162.

⁵⁸⁹ *Ibíd.*, p. 162.

⁵⁹⁰ *Ibíd.*, pp. 162 y 163.

redemocratización posibilitaron al país consolidar su estrategia globalista a la cual fue agregada en 2003 el énfasis del protagonismo. Ese énfasis tuvo como supuesto deontológico el valor de la igualdad (verbalizada también como justicia social), presente en innúmeros discursos del Presidente y de su ministro de asuntos exteriores yalzada a variable-clave de la política exterior. Si bien el desarrollo depende de la posición del país en el sistema internacional, la promoción de la igualdad exige la correspondencia entre los enfoques interno y externo, que se reflejan en el espejo democrático: democracia nacional, multilateralismo global”.⁵⁹¹

Fue una época de situaciones y soluciones novedosas en Brasil, como el pago de la deuda junto al Fondo Monetario Internacional (FMI), la reducción de la pobreza (20 millones dejaron la pobreza absoluta) y de la miseria (Brasil salió del Mapa del Hambre de la FAO el 2014, luego de reducir en un 82% la pobreza extrema entre 2002 y 2013)⁵⁹² y la reducción récord de la desigualdad (entre 2001 y 2009, “la renta de los 10% más pobres creció un 456% más que la de los 10% más ricos”⁵⁹³), aunque los ricos también se hayan puesto más ricos (“un 80% de la deuda pública está en manos de algo así como 20 mil personas, las cuales solas, recibirían un valor aproximadamente diez veces mayor que los 11 millones – a la época de familias atendidas por el PBF”.⁵⁹⁴)

En tal situación, el PT logró elegir a Dilma Rousseff, hasta entonces, heredera política de Lula. En el inicio de su primero mandato, profundizó todavía más las medidas anteriores: redujo la tasa de interés, disminuyó la cuenta de luz, sacó de sus ministerios políticos de partidos aliados involucrados en denuncias de corrupción, amplió el PBF, el número de beneficiarios del MCMV y del PROUNI (relativo al acceso a las universidades privadas) y logró que el empleo y la renta siguieran creciendo, aunque en un escenario de “desaceleración capitalista global” (la tasa de desocupación baja a un 4,3% en diciembre de 2014 y, en el total, junto

⁵⁹¹ En traducción libre desde: MELLO, Eduardo. 2014. Nova PEI, uma questão de ênfase. Austral: Revista Brasileira de Estratégia & Relações Internacionais. 3 (5), pp. 247-271.

⁵⁹² *Ibíd.*, p. 131.

⁵⁹³ *Ibíd.*, p. 181 (conforme a los datos de la *Fundação Getúlio Vargas-RJ*, mencionados por Singer).

⁵⁹⁴ *Ibíd.*, p. 141. Ahí, Singer hace referencia a lo mencionado por la economista Leuda Paulani. Ello hizo que los índices de desigualdad decayeran más despacio que los respecto de la pobreza.

con su antecesor, entre 2002 y 2014, el salario mínimo llega a un 72% de valorización).⁵⁹⁵

Sin embargo, el segundo mandato, después de una elección muy polarizada y disputada – y quizás por ello mismo –, empezó con un cambio de dirección, contrariando, incluso, sus promesas de campaña. Trajo del mercado financiero a su Ministro de Hacienda, comprometiéndose a seguir modelos de austeridad importados.⁵⁹⁶ Hubo cortes en el presupuesto de diversas políticas públicas, lo que llevó a una pérdida de sus bases de apoyo. En la época en que la investigadora estuvo en la FURG, por ejemplo, estudiantes ocupaban la rectoría, protestando contra el corte de un 25% en investigaciones y los funcionarios de la Universidad estaban en huelga, como se ha mencionado anteriormente, en relación a la Biblioteca Central de la FURG (observación, cuaderno de campo).

La adopción por Dilma Rousseff no solamente de un modelo, sino que también de un discurso de austeridad influenciado por los modelos europeos, además de un giro radical en relación a sus propias posiciones anteriores, no consideró soluciones más creativas y adaptadas a las condiciones brasileñas y sudamericanas, como lo había hecho Lula el 2008, en una señal de posibles relaciones con la perspectiva decolonial estudiada en este trabajo. La nueva posición, sorprendentemente adoptada luego de su reelección, trajo aún más críticas a los gobiernos *petistas*. Si era sabido que parte de la situación privilegiada de Brasil dependía de la coyuntura económica internacional, del valor y de la demanda por materias primas (lo que a largo plazo podría desalentar la industria nacional), el buen momento debería haber sido aprovechado en búsqueda de soluciones durables a los problemas brasileños. En ese sentido, la crítica de Perry Anderson, que señala que las políticas relativas a bienes colectivos (como el suministro del agua, la pavimentación de carreteras, los autobuses eficientes, el tratamiento aceptable de aguas residuales, escuelas y hospitales decentes) no

⁵⁹⁵ SINGER, André. 2015. O Lulismo nas Cordas. Revista Piauí. 111 (10).

⁵⁹⁶ *Ibíd.*

tuvieron la prioridad necesaria (frente a su precariedad) ni en las políticas públicas ni en el discurso.⁵⁹⁷

En la misma línea apunta la crítica de Singer, quien señala que “aunque sea un equívoco desconocer que el gobierno Lula cumplió parte del programa original del partido al estimular el mercado interno de masas, es verdad que, desconectadas de una postura anticapitalista, las ganancias materiales conquistadas llevan agua al molino del estilo individualista de ascensión social, empotrando valores de competición y suceso en el lulismo”,⁵⁹⁸ es decir, se eligió como criterio del progreso la búsqueda por una felicidad alienada, para utilizar los mismos términos empleados en el apartado 2.1.1. El autor también critica la falta de concientización político-social en la época, cuando el cambio se realizó sin movilización y organización desde abajo, lo que podría comprometerlo en una situación de crisis,⁵⁹⁹ como de hecho ocurrió en el gobierno Dilma.

Además de la falta de concientización y de prioridad respecto a los bienes sociales – aunque presente, conforme se desprende, por ejemplo, de la destinación de la renta del *pré-sal* a un fondo con finalidades sociales –⁶⁰⁰ el pragmatismo involucró el PT en las peores prácticas de corrupción de la política brasileña, poniéndolo en igualdad con casi todos los otros partidos tradicionales. Según Perry Anderson, el PT “creía, después de un tiempo, que podría utilizar el orden establecido en Brasil para beneficiar a los pobres sin daño – de hecho, con ayuda – de los ricos. Ello benefició a los pobres... pero, una vez que él aceptó el precio de entrar en un sistema político enfermo, la puerta se cerró a sus espaldas”.⁶⁰¹

1.3.3.1 La educación superior en el contexto brasileño: la educación como bien público frente a la presión hiperprivatística

La cuestión de la Educación Superior refleja muy bien ese período lleno de contradicciones, en que el intento por una reforma del contrato político-social

⁵⁹⁷ ANDERSON, Perry. 2016. Crisis in Brazil. London Review of Books, 38 (8). Disponible en línea: <<http://www.lrb.co.uk/v38/n08/perry-anderson/crisis-in-brazil>> [Consultado: 13 de junio de 2016].

⁵⁹⁸ SINGER (2012), *op.cit.*, p. 119.

⁵⁹⁹ *Ibíd.*, p. 46.

⁶⁰⁰ *Ibíd.*, p. 219.

⁶⁰¹ ANDERSON, *op.cit.*

resultó en el desvelo de una gran polarización entre ricos y pobres (o en el desvelo de la clasificación existente entre esos dos contextos, para utilizar la terminología de Bernstein) y en una crisis de institucionalidad cuyas principales consecuencias fueron el controvertido impedimento de Dilma Rousseff y, posteriormente, la cuestionable prisión de Lula. Una mirada retrospectiva trae, inevitablemente, la duda sobre los medios de obtención del consenso entre partidos políticos tan distintos, los cuales conviven en el “sistema político enfermo” al que se refiere Perry Anderson.

De cualquier suerte, en términos de políticas para la educación superior, es importante analizar, volviéndose al guion puesto por Santos, si la búsqueda por el consenso alrededor de un proyecto de país (nacional desarrollista, según Singer) involucraba la universidad como bien público.

Kátia Regina de Souza Lima entiende que el proceso de reformulación de la enseñanza superior, desarrollado a partir de la mitad de la década de 1990 hasta los días actuales, retira de la educación pública brasileña el perfil de derecho social, atribuido por los artículos 6º y 205 de la Constitución Federal.⁶⁰² La autora indica, entre las razones para tal opinión, el hecho de que Brasil sigue las orientaciones del Banco Mundial (BM) para los países periféricos, presentando documentos con las principales directrices de dicha institución internacional que se verifican en el contexto brasileño.⁶⁰³

En el documento “La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia” (1994), el BM propone cuatro estrategias para Latinoamérica, Asia y Caribe. La primera es “la diversificación de las instituciones de enseñanza superior

⁶⁰² Artículo 6º. “*Son derechos sociales la educación, la salud, la alimentación, el trabajo, la vivienda, el transporte, el ocio, la seguridad, la seguridad social, la protección a la maternidad y a la niñez, la asistencia a los desamparados, en la forma de esta Constitución*”.

Artículo 205. “*La educación, derechos de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, visando al pleno desarrollo de la persona, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación al trabajo*”.

Artículo 207. “*Las universidades gozan de autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial, y obedecerán al principio de inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión*”.

⁶⁰³ En traducción libre desde: LIMA, Kátia Regina de Souza. 2011. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. R. Katálysis, Florianópolis, 14 (1). Disponible en línea: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010> [Consultado: agosto de 2016], p. 86.

y de los cursos, bajo el supuesto de la necesidad de la existencia de universidades públicas, privadas y de instituciones no universitarias, incluyendo cursos politécnicos, los cursos de corta duración, los ciclos y la educación a distancia”. La segunda es la diversificación de las fuentes de financiación, incluyendo el pago de matrículas y cuotas mensuales por los estudiantes, de aportes privados de empresas y de asociaciones de exalumnos, y la “venta de ‘servicios educacionales’, como consultoría e investigaciones, [...] administrados a través de convenios firmados entre las universidades públicas y las empresas, mediados por las fundaciones de derecho privado”.⁶⁰⁴ La tercera estrategia está relacionada a las funciones del Estado en ese escenario de privatización, y la cuarta es “la implantación de una política de ‘cualificación’ de la enseñanza superior”, según el eficiente atendimento del sector privado, indicando la participación de representantes del sector privado en los consejos de administración de las instituciones.⁶⁰⁵

El documento “*Estratégia para o setor educacional – documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*” (1999), según Lima, refuerza el vínculo entre educación y “amenización” de la pobreza articulado con la ampliación del sector privado en el nivel superior de enseñanza, las privatizaciones y la actualización de la fuerza de trabajo para responder a las nuevas demandas de la división internacional del trabajo.⁶⁰⁶ El BM (en articulación con la Organización Mundial del Comercio) trae la cuestión empresarial a la educación, a través de tres puntos: la globalización de los sistemas educacionales, la implementación, por las empresas, de universidades corporativas para la formación de trabajadores en sus locales de trabajo y la educación a distancia.⁶⁰⁷

En cuanto a la globalización educacional, se vuelven “cada vez más significativos en la región los incentivos para que universidades públicas y privadas se asocien a las universidades/instituciones de los países centrales”, lo que viabiliza “la venta de modelos pedagógicos, la comercialización de programas de enseñanza

⁶⁰⁴ LIMA, *op.cit.*, p. 87.

⁶⁰⁵ *Ibíd.*

⁶⁰⁶ *Ibíd.*, p. 88.

⁶⁰⁷ *Ibíd.*, p. 89.

y de libros didácticos, especialmente para formación y entrenamiento de profesores en servicio, objetivando la consolidación de un caldo ideológico y político que legitime y reproduzca la lógica hegemónica”.⁶⁰⁸

La educación a distancia, según Lima, es incentivada por presión de empresas de países centrales, “principalmente la IBM, la Microsoft y las empresas de comunicación, como Time Warner y los organismos internacionales”.⁶⁰⁹

La autora también discurre sobre el documento “Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria” (2002), en que, como se observa, la expresión “educación superior” ha sido sustituida por “educación terciaria”, para abarcar cualquier curso hecho después de la enseñanza media, contribuyendo al aligeramiento y fragmentación del proceso de formación.

Instrumentos internacionales relativos a la educación superior producidos por órganos orientados hacia la educación, como la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO (de 1998 y 2009, esta última bajo el subtítulo “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”), han incorporado algunas de las directrices comentadas con anterioridad, en medio del discurso de derechos humanos.

Tales cuestiones van quedando más claras en el discurso. Así, si en 1998 se propone que *“se debería incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación superior), la ingeniería, las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y las artes”* (artículo 5, c); ya en 2009 el tono del lenguaje gana más fuerza, señalando que se torna *“esencial para todas las sociedades que se haga más hincapié en los ámbitos de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, así como en las ciencias sociales y humanas”* (párrafo 16). Ello es todavía ratificado por el párrafo 18 de dicho documento, que defiende *“la promoción de la investigación con miras a elaborar y aplicar nuevas tecnologías y a garantizar la prestación de capacitación técnica y profesional, la educación empresarial y los programas de aprendizaje a lo largo de toda la vida”*.

⁶⁰⁸ *Ibíd.*, p. 88.

⁶⁰⁹ *Ibíd.*, p. 89.

Asimismo, la visión es reforzada en el apartado sobre “el aprendizaje y la investigación e innovación”, mencionando el párrafo 35 que: *“habida cuenta de la necesidad que muchos países experimentan de disponer de más financiación para la investigación y el desarrollo, los establecimientos deberían buscar nuevas formas de aumentar la investigación y la innovación mediante iniciativas conjuntas de múltiples copartícipes entre el sector público y el privado, que abarquen a las pequeñas y medianas empresas”*.

Así, en el discurso internacional, la investigación – como la enseñanza, conforme el artículo 7º de dicha Declaración –⁶¹⁰ pasa también a estar orientada hacia el mundo del trabajo y al mercado, mediante la asociación con el sector privado. Ello se recontextualiza en Brasil en las políticas educacionales, como se va a observar más adelante, pero ya puede ser ejemplificado a partir de la polémica alrededor de la crítica del gobernador de São Paulo a la *Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP), “por priorizar estudios sin utilidad práctica [...] y también al incentivo a investigaciones de sociología”.⁶¹¹ Otro ejemplo

⁶¹⁰ Artículo 7º. *“Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad. a) En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. b) Los vínculos con el mundo del trabajo pueden reforzarse mediante la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones, la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional, de las posibilidades de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo, el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales. c) En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo. En el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin en sí. d) Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los diplomados, que cada vez estarán más llamados a crear puestos de trabajo y no a limitarse a buscarlos. Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia”*.

⁶¹¹ “A lo largo de la última cita con sus secretarios, el gobernador de São Paulo, Geraldo Alckmin (PSDB), criticó la Fapesp (Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo), principal

puede ser sacado del siguiente extracto del cuaderno de campo, acerca de la falta de becas gubernamentales a las ciencias humanas:

Los dos, él alumno del Curso de Artes y ella del de Derecho, estudiaron en Lisboa con becas del banco Santander. Él dijo algo como 'fui por medio del Santander, ¿qué se puede hacer?', es lo que hay para nosotros'. El "Profesor 2" me había explicado que no hay becas gubernamentales para las humanidades. Comentó que la Universidad da unas cuentas de profesores para el banco y ellos distribuyen algunas becas para estudios en el extranjero. Él critica esa cosa de publicidad de bancos en la Universidad, un quiosco que el Santander había puesto en la FURG, pero que tuvo que sacar, parece que hubo reclamaciones.

(Observación, cuaderno de campo)

También la financiación privada de la enseñanza aparece con fuerza en las declaraciones. La ampliación del acceso por medio de inversiones privadas, la

órgano de financiamiento de la ciencia en el Estado, por priorizar estudios sin utilidad práctica. La información fue revelada por la columna Radar On-line, de la "Veja". Según la revista, Alckmin criticó la falta de apoyo a estudios para el desarrollo de la vacuna contra el dengue y también al incentivo a investigaciones de sociología. La *Folha* confirmó el dicho por el gobernador, que dijo que la Fapesp vive en una burbuja académica desconectada de la realidad, financiando estudios que muchas veces no tienen ninguna utilidad práctica y gastando sin orientación mayor. Los datos oficiales sobre el destino dado a las verbas de la Fapesp en 2015, sin embargo, no corroboran la afirmación de Alckmin de que el órgano privilegia proyectos de sociología o 'proyectos académicos sin ningún relieve'. Del total de inversiones (RS1,18 mil millones), apenas un 10% fueron destinados al área de ciencias humanas y sociales (excluyendo arquitectura y economía, que reciben, sumadas, poco más de un 1% del total). Casi un 30% de los gastos del órgano en 2015 fueron destinados a la investigación en el área de la salud... [...] 'Yo sinceramente espero que esa declaración haya sido citada fuera de contexto...', dijo a la *Folha* la bioquímica Helena Nader, presidente de la SBPC (Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia), que declaró estar "en *shock*" por las críticas de Alckmin a la Fapesp. La investigadora recordó que descubiertas que están en la base de la biotecnología moderna... no parecían tener ninguna aplicación práctica cuando fueron hechas. 'También lamentó mucho la referencia negativa a la sociología. Cuanto más estudio, más comprendo que las ciencias humanas son fundamentales', dijo Helena. Para Ana Lúcia Vitale Torkomian, directora ejecutiva de la Agencia de Innovación de la UFSCar (Universidad Federal de São Carlos), la dicotomía entre investigación aplicada (que supuestamente 'sirve para algo') e investigación 'puramente académica' es falsa. En ARBEX, Thais y LOPES, Paulo R. J. 2016. Alckmin critica Fapesp por pesquisas 'sem utilidade prática'. En: *Folha* de S. Paulo. 27 abr. 2016. Disponible en línea: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/04/1765028-alkmin-critica-fapesp-por-pesquisas-sem-utilidade-pratica.shtml>> [Consultado: diciembre de 2016].

diversificación de lo que se entiende por educación superior y las nuevas tecnologías son evidentes en el artículo 8º y en el marco de acción de la Declaración de 1998: *“la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades a) La diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades y los criterios de contratación es indispensable para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente. b) Unos sistemas de educación superior más diversificados suponen nuevos tipos de establecimientos de enseñanza postsecundaria, públicos, privados y no lucrativos, entre otros. Esas instituciones deben ofrecer una amplia gama de posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, etc. [...] MARCO DE ACCION PRIORITARIA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR [...] 8. Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida. Los gobiernos, los establecimientos de enseñanza y el sector privado deberán procurar que se faciliten en un nivel suficiente infraestructuras de informática y de redes de comunicaciones, servicios informáticos y formación de recursos humanos”.*

Emblemático es también lo que establece el párrafo 7º del marco de acción, toda vez que representa un resumen del entendimiento de que parte de la educación terciaria (no necesariamente superior) de los países en desarrollo debe estar asociada a la industria y orientada hacia la creación de empresarios, toda vez que no es seguro que los estudiantes encontrarán empleos (en los moldes del derecho social al empleo) al dejar sus instituciones de enseñanza. Así, sería mejor que crearan sus propias ocupaciones, según la actual lógica impuesta por el mercado a la sociedad, la lógica de la educación precarizada, del empleo precarizado, y, en

consecuencia, de los derechos sociales precarizados – lo que, teniendo en consideración la interrelación de los derechos humanos, significa la precarización de la propia vida humana –. Véase lo que dice el mencionado párrafo 7: *“aunque la necesidad de establecer vínculos más estrechos entre la educación superior y el mundo del trabajo es importante en todo el mundo, es especialmente vital para los países en desarrollo, y más particularmente para los países menos adelantados, habida cuenta de su bajo nivel de desarrollo económico. Para alcanzar este objetivo los gobiernos de esos países deberán adoptar medidas adecuadas como la consolidación de las instituciones de educación superior, técnica y profesional. Al mismo tiempo se necesita una acción internacional que contribuya a establecer iniciativas conjuntas de la educación superior y la industria en estos países. Será necesario estudiar de qué manera se puede apoyar a los graduados de este nivel mediante diversos sistemas, siguiendo la experiencia positiva del sistema de microcréditos y otros incentivos, para poner en marcha pequeñas y medianas empresas. En el plano institucional, el desarrollo de capacidades e iniciativas empresariales debe convertirse en la preocupación principal de la educación superior, para facilitar la posibilidad de emplear a los graduados, llamados cada vez más a convertirse no sólo en personas que buscan trabajo sino en creadores de empleo”*.

Ello es una señal más de lo que se ha vislumbrado en el capítulo II, la facilidad con que hoy, después de casi medio siglo de hegemonía del discurso neoliberal, los discursos progresistas pueden ser utilizados para implementar prácticas conservadoras. La ampliación del acceso a la enseñanza superior parece ser un raro caso de consenso, pero, analizándose las motivaciones de cada agente, se ve que el mismo es alcanzado por intereses y maneras de concreción muy distintos.

Ampliar el acceso como manera de fomentar el mercado de la educación es algo muy diferente de ampliarlo y hacerlo más plural, darles acceso a los que no suelen tener puertas a lo impensable. Para Bernstein, lo que tales políticas implementan es una clasificación más grande, formando, de un lado, a los que pueden pensar lo impensable, y, por otro, los que deben limitarse al entrenamiento

de algunas técnicas profesionales, nada más claro que las llamadas universidades corporativas, presentes entre las recomendaciones del BM, mencionadas por Lima.

Se puede recordar aquí la lección de Bernstein, en relación a las orientaciones elaboradas y a las orientaciones restringidas. Cerrar las posibilidades de análisis alrededor de la práctica laboral representa limitar a los estudiantes a sus situaciones diarias concretas (orientaciones restringidas), privarlos de significados universalistas que ejercitan la capacidad de abstracción y razonamiento sobre el nivel macro de la sociedad y otras realidades sociales (orientaciones elaboradas), es dificultar el acceso al impensable, es también una manera de exclusión y mantención del orden social vigente. Ello representa conducir la enseñanza superior a la situación constatada por Bernstein en el nivel fundamental. A partir de investigaciones empíricas desarrolladas con niños provenientes de las clases media y trabajadora, fue posible constatar que el tipo de discurso empleado por gran parte de los niños de clase trabajadora está relacionado a un código restringido, vinculado a las experiencias concretas del cotidiano,⁶¹² que “es más adecuado para las comunicaciones sobre la experiencia práctica que para la discusión de ideas, procesos o relaciones más abstractas”.⁶¹³ Si bien es cierto que la enseñanza superior debe tener en cuenta las necesidades del contexto en que se encuentra y las necesidades – incluso materiales – de sus estudiantes; no es menos cierto que

⁶¹² Detalles de la investigación realizada pueden ser encontrados en: BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 34 y 35. En cuanto a la ubicación de las diferentes orientaciones, dada por la ubicación de los agentes en la división social del trabajo, Bernstein trae el siguiente ejemplo: “tomemos el ejemplo de un campesino o una campesina que trabaja en una hacienda de caña de azúcar. Desde su punto de vista, él (o ella) se verá físicamente como parte de una división de trabajo simple, y las prácticas interactivas de un agente de ese tipo tendrán como su centro gravitacional interacciones situadas en el interior de una división de trabajo simple, una división que regula las prácticas con respeto a una base material específica, local. Sin embargo, en el caso del dueño de la hacienda, él (y no ‘ella’, históricamente) se verá físicamente como parte de una división de trabajo compleja, que incluye toda la división de trabajo local, el mercado y la circulación de capitales locales, incluyendo también los mercados nacionales e internacionales”. En traducción libre desde: *Ibid.*, pp. 36 y 37.

⁶¹³ AUSTIN, Tomás. s/f. Los principales modelos de investigación educativa. [recurso virtual] Disponible en línea: <<http://www.lapaginadelprofe.cl/metodo/introdmetodologia/introdmetodologia16.htm>> [Consultado: enero de 2017]. Sobre el resultado de la investigación antes mencionada, Austin explica: “en realidad en los primeros niveles de aprendizaje el niño que se comunica en un código lingüístico restringido es más lento para aprender, pero no por ser menos inteligente, sino porque el lenguaje del profesor y de los contenidos educacionales le resulta enteramente desconocido. Cuando se le da la oportunidad de aprenderlo apropiadamente, alcanza los mismos niveles de desempeño que sus compañeros de clase media (y código elaborado), pero porque ahora domina ambos códigos”.

ella debe mantener su función en la expansión holística de los horizontes personales y sociales.

Sin embargo, ese discurso internacional que busca orientar la enseñanza superior al mundo del trabajo fue, visiblemente, recontextualizado en Brasil, formando el discurso pedagógico oficial desde el gobierno de Fernando Collor de Mello (1990), cuando empezó el proceso de “modernización conservadora (racionalidad administrativa y eficacia cuantitativa)”.⁶¹⁴ En los gobiernos siguientes, tal lógica se mantuvo y fue consolidada en algunos artículos de la Ley N° 9.394, del año 1996, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB). Dicha Ley introdujo modificaciones determinantes en el campo de la educación superior, como la distinción entre las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) públicas, las privadas sin fines de lucro y las privadas con fines de lucro, su diversificación, pasando a existir universidades, centros universitarios, facultades integradas, facultades, institutos superiores o escuelas superiores. También la Ley de Directrices y Bases de la Educación facultó la creación de universidades especializadas por campo del saber. Señala Suely Ferreira que “esa nueva organización de la IES tiende, por medio de su diversificación, a romper con la inseparabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión, una vez que se exige solamente de las instituciones universitarias esa articulación”.⁶¹⁵ La autora también destaca que la creación de un nuevo tipo de curso por la LDB – el curso secuencial por campo del saber, con diferentes niveles de cobertura – fue defendida bajo el argumento de que esa alternativa a los pregrados promovería “la flexibilidad y la sintonía con las demandas del mercado de trabajo”.⁶¹⁶

La ampliación del acceso ha ocurrido, en gran parte, a partir del sector privado. En el gobierno Fernando Henrique Cardoso (FHC), hubo un salto en el número de *Instituições de Ensino Superior* (IES) privadas, especialmente en cuanto “a las IES privadas no universitarias y que no necesitan, por determinación legal,

⁶¹⁴ En traducción libre desde: FERREIRA, Suely. 2012. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n.36. Disponible en línea: <periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6794/5773> [Consultado: noviembre de 2016], p.457.

⁶¹⁵ *Ibid.*, pp. 459 y 460.

⁶¹⁶ *Ibid.*

implementar políticas de investigación y extensión”.⁶¹⁷ Al final del gobierno FHC, 320.354 alumnos ingresaban en las IES públicas, mientras 1.090.854 lo hacían en las IES privadas; y un 75,7% de las 1637 instituciones de enseñanza superior eran de facultades, escuelas e institutos, mientras solo un 14,6% eran universidades o centros universitarios.⁶¹⁸

Igualmente, hubo una especie de privatización interna de las IES públicas, mediante, por ejemplo, la venta de “servicios educacionales” (como cursos de postgrado *lato sensu* pagados) y del establecimiento de asociaciones entre universidades y empresas, para la realización de asesoramientos diversos, lo que fue viabilizado por la creación de fundaciones de derecho privado.⁶¹⁹

Por el *Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior* (FIES), creado a través de la Ley Nº 10.260, de 2001, y expandido en el gobierno Lula con la inclusión del criterio étnico además del socioeconómico,⁶²⁰ fueron indirectamente invertidas rentas públicas en instituciones privadas, para aprovechamiento de cupos vacantes.

Como se observa, el gobierno de Lula mantuvo muchas de las políticas anteriores, a través, por ejemplo, de asociaciones público-privadas, de la *Lei de Inovação Tecnológica*, que posibilita la asociación de IES públicas con empresas, y de la *Lei de incentivo Fiscal à Pesquisa*, por la cual empresas pueden elegir, a partir de un catálogo, investigaciones en que deseen invertir, con posterior exención de impuestos y posibilidad de participación en los derechos de propiedad intelectual.⁶²¹

Además de eso, el gobierno de Lula trajo otros medios de expansión vía sector privado, algunos con efectos positivos. Es el caso del *Programa Universidade para Todos* (ProUni), instituido por la Ley Nº 11.096, de 2005. El ProUni es un programa de “renuncia fiscal en cambio de cupos vacantes de las instituciones privadas, destinadas a alumnos” de baja renta familiar, que hayan “cursado la

⁶¹⁷ LIMA, *op.cit.*, p. 90.

⁶¹⁸ *Ibid.*

⁶¹⁹ *Ibid.*

⁶²⁰ En traducción libre desde: LIMA, Marcia. 2010. Desigualdades raciais e políticas públicas. Ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos*. 87. Disponible en línea: <www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf> [Consultado: noviembre de 2016], p. 86.

⁶²¹ LIMA (2016), *op.cit.*, p. 91.

enseñanza media completa en escuela pública o en instituciones privadas en la condición de becarios integrales”.⁶²² El programa es uno de los casos emblemáticos del período con sus “dos almas”, pues, a la vez, actuó en la recuperación de las instituciones privadas y en el acceso de personas históricamente excluidas de la enseñanza superior. Las críticas más comunes están relacionadas a la falta de calidad de algunas de esas instituciones, además de la inversión pública en el sector privado, la cual podría ser mejor aprovechada si se orientara a las IES públicas. Aquí cabe, incluso, observar la crítica (no específica) de Santos a los aportes públicos en la educación privada: “la reforma de la universidad, como bien público, tiene que pautearse por este principio: compete al Estado fomentar la universidad pública, no le compete fomentar la universidad privada; la relación del Estado con esa última debe ser cualitativamente diferente: una relación de regulación y fiscalización. En un periodo de austeridad financiera, no se justifica que fondos públicos sean canalizados para el sector privado”.⁶²³

Sin embargo, no hay cómo olvidar que, de hecho, a través del ProUni, el gobierno logró ampliar el acceso a la enseñanza superior de manera rápida y ayudar a cambiar el perfil de los estudiantes universitarios. En ese sentido, se señaló que “el ProUni representó un intento diferenciado del gobierno de Lula en relación al gobierno FHC de tratar la expansión de la enseñanza superior al ‘asociar el financiamiento estatal de las instituciones privadas con y sin fines de lucro, por medio de exención fiscal, a la incorporación de parcela de la población estudiantil históricamente sub-representada en el sistema de la educación superior’ (Gomes,

⁶²² En traducción libre, a partir de: PAULA, Maria Fátima de. 2009. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. RAES. 1 (1). Disponible en línea: <posgrado.uncoma.edu.ar/images/sampled/Documentos/Reforma_da_Educacao-Superior_do_Governo_Lula.pdf> [Consultado: noviembre de 2016], p. 166. La autora también indica las justificaciones del gobierno para la implementación del programa: “las principales justificaciones indicadas por el gobierno para la creación del PROUNI fueron: a) apenas un 10% de los jóvenes brasileños entre 18 y 24 años consiguen ingresar en la enseñanza superior; b) de ese porcentaje, menor aún es el número de estudiantes de renta baja que ‘consigue vencer las barreras para ingresar en la facultad’ (Programa Universidad para Todos, 2004, p. 1); c) existe un gran número de cupos vacantes en las instituciones privadas de enseñanza superior, una vacancia del orden de un 40%, conforme datos del INEP (2003); d) el aprovechamiento de partes de esos cupos ociosos de las instituciones de enseñanza superior privadas para el Programa, en la forma de becas de estudio, posibilitará la democratización del acceso, viabilizando el ingreso de 300 mil nuevos estudiantes en un plazo de cinco años”. En traducción libre desde: *Ibíd.*, p. 164.

⁶²³ SANTOS, *op.cit.*, p. 45.

2008, p. 30), trabajando, así, una nueva matriz discursiva para resignificar tanto la ampliación como la expansión de ese nivel de educación”.⁶²⁴

Igualmente, las políticas del período también pusieron énfasis en las IES públicas. Por medio del *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI), relativo al Decreto N° 6.096, de 2007, se ha buscado “*crear condiciones para la ampliación del acceso y permanencia en la educación superior, en el nivel de pregrado, por mejor aprovechamiento de la estructura física y de recursos humanos existentes en las universidades federales*” (artículo 1°).⁶²⁵ El programa presenta puntos muy criticados, como el significativo aumento del número de alumnos por profesor y los exiguos plazos de cumplimiento de sus metas, situaciones que pueden contribuir a la precarización de la educación superior. Por otro lado, trae directrices importantes, como “el aumento de cupos de ingreso, especialmente en el período nocturno; ampliación de políticas de inclusión y asistencia estudiantil; articulación del postgrado con el pregrado y de la educación superior con la educación básica”.⁶²⁶

Otro punto criticado es el establecimiento de la obligación, por parte de las universidades federales que quisieran adherirse, de presentar “planes de reestructuración, de acuerdo con la orientación del REUNI”.⁶²⁷ Sin embargo, las acciones previstas en tales planes deben involucrar cambios bastante deseables, como el “aumento de cupos en los cursos de pregrado presenciales, medidas como la ampliación o apertura de cursos nocturnos, flexibilización de planes de estudio y combate a la evasión”.⁶²⁸

Según María Fátima de Paula, una de las consecuencias del programa es la expansión de las universidades federales, incluso con la creación de *campus* en el interior de los Estados, lo que democratiza el acceso, cambiando no solo el perfil del estudiante universitario, sino que también desarrollando diferentes regiones. De hecho, conforme a los apuntes del cuaderno de campo, transcritos en el presente

⁶²⁴ FERREIRA, *op.cit.*, p. 462.

⁶²⁵ PAULA, *op.cit.*, p. 162.

⁶²⁶ *Ibíd.*

⁶²⁷ *Ibíd.*

⁶²⁸ *Ibíd.*

trabajo, la FURG ha creado en los últimos años los campus de Santo Antônio da Patrulha, Santa Vitória do Palmar y de São Lourenço do Sul,⁶²⁹ y ello se debe a su adhesión al REUNI, de acuerdo a lo que se desprende de su página web.

La ciudad de Santo Antônio da Patrulha recibió los cursos de *Engenharia Agroindustrial Agroquímica*, *Engenharia Agroindustrial Alimentícia* y *Licenciatura em Ciências Exatas*. El curso de *Licenciatura em Ciências Exatas* presenta flexibilidad en su plan de enseñanza, multidisciplinaridad y preocupación por el aporte a la calidad de la educación fundamental y media. Se describe, en este sentido, el bachillerato em Ciências Exatas como un curso que “busca formar profesionales con sólidos conocimientos en Matemáticas, Física y Química, imbuidos de una actitud investigativa en su práctica pedagógica y en su vida cotidiana. A lo largo del curso, el alumno deberá desarrollar una profunda capacidad de reflexión sobre el rol de las ciencias y de las tecnologías, y también sobre sus impactos en la educación y la sociedad. El curso se destaca por poseer tres diferentes énfasis – Matemáticas, Física y Química – que deberán ser definidas por el estudiante al inicio del tercer semestre. Presenta también como diferencial un núcleo de disciplinas que tiene como objetivo integrar las diversas áreas del saber, formando científicos educadores a partir de una visión verdaderamente multidisciplinaria respecto de las prácticas escolares y sociales”.⁶³⁰

De acuerdo con la perspectiva hasta ahora analizada de la educación superior en Brasil, una parte de los nuevos cursos se orienta hacia el mercado. Las presentaciones del curso de Ingeniería Agroindustrial Agroquímica, por ejemplo, en

⁶²⁹ Véase: "el campus de São Lourenço do Sul fue establecido en el año 2010, con la implantación de la carrera superior de Tecnología en Gestión Ambiental, en consonancia con los objetivos del Programa de Apoyo al Plan de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales - REUNI - lanzado por el gobierno federal en el año 2007, por medio del Decreto 6.096 del 24 de abril. [...] La propuesta para el campus de São Lourenço do Sul se enfoca principalmente en la implementación de cursos superiores orientados al cambio del paradigma de desarrollo vigente y la consolidación del paradigma emergente de la sostenibilidad, siempre buscando la inserción en el contexto regional. Dentro de esa concepción, en el año 2014 se implementó el curso de Bachillerato en Agroecología, que se configuró en una demanda importante para la región, la cual tiene en la agricultura familiar la actividad basilar de su economía". En traducción libre desde: <<http://www.agroecologia.furg.br/index.php/histórico-do-processo.html>> [Consulta: noviembre de 2016].

⁶³⁰ Fuente: <<http://www.sap.furg.br/index.php/cursos/ci%C3%A4ncias-exatas.html#.W1YN04WcHIU>> [Consulta: noviembre de 2016].

la página web de la universidad, dice que el mismo “es destinado a la formación de profesionales capaces de liderar las más importantes empresas brasileñas y multinacionales del sector agroindustrial... para atender a un mercado cada vez más exigente”.⁶³¹

Santa Vitória do Palmar recibió los cursos de Turismo Binacional, Hotelería, Relaciones Internacionales y Comercio Exterior, además del curso de *Tecnologia em Eventos*, de más corta duración (cinco semestres).

La ciudad de São Lourenço do Sul pasó a disponer de un campus con los cursos de *Agroecologia*, *Educação do Campo* y *Tecnologia em Gestão Ambiental*. En la descripción de los objetivos de ese último, también de menor duración, es recurrente la utilización de la palabra “mercado”: “La propuesta de creación del curso de Tecnología en Eventos tiene por objetivo: [...] - Capacitar profesionales para la ejecución y captación de recursos para eventos, preparándolos para enfrentar las necesidades de un mercado en expansión y en proceso de especialización y segmentación; - Formar profesionales conectados con las tendencias y las necesidades de mercado, con competencias y habilidades para el desarrollo económico y sostenible de la ejecución de Eventos; [...] – Atender a una demanda de mercado ávida por profesionales capacitados para la planificación, gestión y captación, en un mercado que presenta considerables tasas de expansión en los últimos tiempos. - Contribuir a través de la práctica educativa, de la formación de profesionales y de las actividades de investigación y extensión para la consolidación del tan anhelado proyecto integracionista”.⁶³²

Así, también se observan en la realidad de la FURG algunos puntos que han generado muchas críticas, referentes a la orientación hacia el mercado y a la diversificación de los cursos. El aligeramiento y la fragmentación del proceso de formación tienden a precarizar la enseñanza superior y son reflejos de las políticas prescritas por el discurso internacional, especialmente del Banco Mundial, conforme

⁶³¹ En traducción libre desde: <<http://www.sap.furg.br/index.php/cursos/agroquímica.html#.WlYOaoWcHIU>> [Consulta: noviembre de 2016].

⁶³² Fuente: <<http://www.tecnologiaemeventos.furg.br/index.php/sobre-o-curso/apresentacao>> [Consulta: noviembre de 2016].

se ha visto. La página web de la universidad explica el “catálogo de cursos superiores de tecnología” desarrollado por el Ministerio de Educación de Brasil: "Sabías ... ¿Qué los cursos de tecnología son cursos superiores de duración reducida y planes de enseñanza especializados? ¿Qué el MEC ha desarrollado un Catálogo de Cursos Superiores de Tecnología con directrices para que las Instituciones de Enseñanza Superior puedan ofrecer a la comunidad los cursos de formación tecnológica en las más variadas áreas, no necesariamente estando asociados a la tecnología de la información? Vea: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=719>] ¿Que con el diploma de Curso Superior en Tecnología en Eventos, el tecnólogo está apto para competir en concursos públicos y a cupos en maestrías ofrecidos en todo el territorio nacional?".⁶³³

Por otro lado, tal expansión tiene en miras la integración y el desarrollo regional y, dependiendo de la manera con que ha sido promovida, puede traer los beneficios considerados por Santos y Bernstein, de la “democratización externa”, es decir, de una universidad abierta a las necesidades del contexto en que esté ubicada. Esa democratización externa de la universidad, conforme se ha señalado, sufre presiones de la industria y de las fuerzas sociales progresistas que buscan el establecimiento del modelo pluriversitario comentado con anterioridad.⁶³⁴ Es posible percibir que la FURG, además de su perfil pluriversitario, también cede a la presión del mercado, paradoja que reflejan las políticas adoptadas por el Estado brasileño, principalmente en el período de las “dos almas” observado;⁶³⁵ lo que, sin embargo, se ha mostrado mejor que la actual tendencia mundial de adopción por completo del modelo indicado por el Banco Mundial.

De esta manera, aunque la FURG se haya abierto a la “democratización externa” también por la vía de la industria, los cursos siguen presentando el perfil de la institución, con su preocupación ecológica reflejada, por ejemplo, en el nuevo

⁶³³ *Ibíd.*

⁶³⁴ SANTOS, *op.cit.*, pp. 41 y 42.

⁶³⁵ SINGER, *op.cit.*, p. 87.

curso de *Agroecología* y con su perspectiva crítica, multidisciplinaria y relación teórico-práctico presente, por ejemplo, en el curso de *Educação no Campo*.⁶³⁶

Así, según María Fátima de Paula, el REUNI tendría “una preocupación por el fortalecimiento del sector público de educación superior y por la regulación del sector privado mercantil, a través del sistema de evaluación”. Dice la autora que, en el caso del sector público, su fortalecimiento incluye inversiones en la estructura federal existente, favoreciendo a su ampliación, lo que ha involucrado la

⁶³⁶ Véase: "la formación del licenciado en educación del campo, con Énfasis en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Agrarias, es pensada a partir de una visión crítica de la sociedad y de amplios conocimientos sobre las cuestiones culturales, económicas y sociales de los modos de vida y de trabajo de las poblaciones del campo. El profesional licenciado deberá ser apto para actuar en la organización del sistema educativo, como gestor, planificador y/o coordinador de unidades, proyectos y experiencias educativas, formales y no formales. Debe tener una amplia visión de la economía solidaria y de las cuestiones socioambientales. Competencias y Habilidad: • Amplio conocimiento de las cuestiones que involucran el cotidiano y las vivencias del campo; • Conocimiento de asuntos relativos al liderazgo, trabajo cooperativo, colectivo y solidario; • Análisis crítico de la realidad a partir de las problemáticas identificadas, en las dimensiones socioculturales y ambientales; • Conocimiento de las políticas públicas educativas y demás políticas públicas expresadas en las legislaciones en lo que concierne a las cuestiones del campo; • Formación cualificada en fundamentos educativos relacionados a las vivencias del campo; • Formación ciudadana y política a partir de los embates socioeconómicos de la lucha por la tierra y de las desigualdades que en ese contexto fueron y son trabadas; • Fortalecimiento de la identidad, del patrimonio y de valorización de la pertenencia de la cultura del campo; • Comprensión de los procesos productivos en el campo a partir de la agricultura sostenible; • Comprensión del contexto histórico, sociocultural y científico de los procesos educativos; • Concepción de la producción del conocimiento como proceso tomando por principio la necesaria provisionalidad de los saberes sistematizados. [...] curso presenta organización curricular por etapas equivalentes a semestres regulares cumplidas en Régimen de Alternancia entre Tiempo-Escuela y Tiempo-Comunidad. Se entiende por Tiempo-Escuela los períodos intensivos de formación presencial en el campus universitario y, por Tiempo-Comunidad, los períodos intensivos de formación presencial en las comunidades de origen de los académicos. El proyecto del curso aún prevé la realización de prácticas pedagógicas orientadas conforme a la legislación del 20% de las actividades a la distancia. Consideramos fundamentales actividades relativas al tiempo comunidad en el cual el estudiante realiza sus actividades y sus lecturas de mundo a partir de sus contextos de actuación. [...] Objetivos Específicos [...] Crear condiciones teóricas, metodológicas y prácticas, para que los alumnos puedan convertirse en agentes efectivos en la construcción y reflexión del proyecto político-pedagógico, planificación y gestión de la escuela, tanto en el caso de las escuelas formales, como en el desarrollo de proyectos educativos no formales junto a la comunidad; Ofrecer la oportunidad de la formación de profesionales en la educación del campo con conocimiento orientado a familias de pequeños productores, contribuyendo para el rescate de la ciudadanía y en el desarrollo de un sistema de producción colectiva, económicamente viable y sostenible; Contribuir en la formación de liderazgos sobre y partir de los principios básicos de la vida en el campo y de ese modo propiciar espacios de construcción de conocimiento a los académicos involucrados, a partir de las experiencias prácticas en la comunidad y la escuela respetando su lectura del mundo; Promover mayor acercamiento entre los saberes populares del campo y los saberes académicos de la Universidad; Estimular la promoción de políticas públicas que apunte al fomento de acciones dirigidas al incentivo a pequeños productores y de la permanencia en el campo" (en traducción libre de la autora). Fuente: <http://www.furg.br/bin/cursos/informacoes.php?cd_curso=221> [Consulta: noviembre de 2016].

contratación de profesores y la creación de muchas universidades públicas nuevas.⁶³⁷ Según Ristoff, en los últimos tres años del gobierno Rousseff, el sector público educacional ya crecía más que el privado.⁶³⁸

En cuanto a la democratización interna del acceso, que, en los términos de Santos, dice relación con el acceso plural a la universidad, es importante destacar la Ley N° 12.711/2012; ya mencionada en la presente tesis, la cual establece la reserva de un 50% de los cupos de cursos públicos de pregrado, según criterios étnicos y socioeconómicos, beneficiando a alumnos provenientes de escuelas públicas de renta baja, afrodescendientes e indígenas. El éxito de la política de cuotas, además de la reserva de cupos mediante procedimiento selectivo simplificado promovida por la FURG, fue defendido por diversos entrevistados en la pesquisa de campo:

Pregunté si sentía que estaban integradas, tranquilas y felices las personas favorecidas por las políticas de acceso. “Alumno 2” dijo: ‘Siento que sí y, a veces, son las que más se esfuerzan en la sala de clases, las que se destacan más, que quizás no tendrían ese acceso antes y ahora, teniendo ese acceso, ellas se destacan en clase, entonces yo me quedo pensando ¿cómo es posible algo, verdad?, realmente era por no tener oportunidad porque las personas son... se esfuerzan, valoran y acaban teniendo mucho éxito aquí dentro. La persona valora más aquello... para mí, y veo que la tendencia es esa, la tendencia es que la persona no tiene todo en las manos, como tienen las... como tienen los burguesitos, ¿verdad?, entonces ellos tienen que esforzarse y aprovechar la oportunidad, yo lo veo así, mira, en mis clases especialmente, las personas que más se destacan son personas

⁶³⁷ Todas las citas en traducción libre desde: PAULA, *op.cit.*, pp. 162 y 163.

⁶³⁸ En traducción libre desde: RISTOFF, Dilvo. 2014. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. 19 (3). Disponible en línea: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/141226/8935>> [Consultado: noviembre de 2016], p. 725.

que entraron por las cuotas de escuela pública, que ingresaron con cuota social, ¿sabe? [...] Es la propia forma como la persona va a sentirse también en aquel espacio, nadie va a obtener resultado positivo si ve que no está... que nadie quiere su presencia allí, nadie va a tener un buen resultado viendo que no es bienvenido, entonces hay algunos cursos que son muy de élite y simplemente no aceptan ese tipo de cambio y ahí no hay como una persona adaptarse y tener éxito, si no es bien aceptada en aquel espacio. Yo veo de esa forma.

(“Alumno 2”, entrevista)

Lo anterior puede relacionarse también con la evaluación crítica de la universidad mencionada por Santos, responsable de analizar quién la frecuenta y cuáles son los conocimientos transmitidos. Los conocimientos y el contexto universitario han cambiado, a través de innumerables acciones orientadas a la diversidad, en las cuales algunas secretarías, muchas con estatus de Ministerio y vinculación directa a la Presidencia de la República, jugaron un rol determinante. Son ejemplo de tales agencias la *Secretaria Especial de Direitos Humanos* (SEDH), la *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD), la *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* (SEPPIR), entre otras; responsables de la transversalidad de sus temas en las políticas de Estado.

En el período, se dictaron la Ley N° 10.639, de 2003, y la Ley N° 11.645, de 2008, que hicieron obligatoria “la enseñanza de la historia y de la cultura afro-brasileña y africana en todas las escuelas del país” y la inclusión “también de la cuestión indígena en los planes de estudio escolares”.⁶³⁹ En ese mismo sentido, hubo, a la fecha, un movimiento de adaptación de los materiales didácticos y de

⁶³⁹ En traducción libre, a partir de: MOEHLECKE, Sabrina. 2009. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*. 39 (137). Disponible en línea: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008> [Consultado: noviembre de 2016], p. 462.

elaboración de nuevos materiales, como los “kits educativos anti-homofobia”.⁶⁴⁰ Sobre el mismo, se ha señalado que, “recientemente, por ejemplo, ganó la escena nacional la noticia de que el Ministerio de Educación comenzaría a distribuir, a seis mil escuelas de enseñanza media de la red pública, material educativo conocido como 'kits educativos anti-homofobia', integrante del Proyecto Escuela sin Homofobia, compuesto de un cuaderno, una serie de seis boletines, tres audiovisuales con sus respectivas guías, un cartel y una carta de presentación para gestoras y educadoras. Este material fue financiado por el MEC y ejecutado en asociación con las ONG Pathfinder de Brasil; Reprolatina - Soluciones Innovadoras en Salud Sexual y Reproductiva; y ECOS - Centro de Estudios y Comunicación en Sexualidad y Reproducción Humana (São Paulo); así como con el apoyo de la Asociación Brasileña de Gays, Lesbianas, Bisexuales, Travestis y Transexuales (ABGLT) y de la Global Alliance for LGBT Education (GALE). Tal propuesta encontró fuerte resistencia de parlamentarios vinculados a grupos LGTBfóbicos y de fundamentalistas religiosos, que intentaron por medios diversos impedir la distribución en las escuelas de dicho material, bajo el argumento de que él sería una 'apología a la homosexualidad entre jóvenes' y estimularía la pedofilia. Por otro lado, varias organizaciones se manifestaron favorablemente al reconocimiento de la adecuación de la propuesta pedagógica del Proyecto Escuela sin Homofobia, teniendo en vista la relevancia del enfrentamiento de la BLTGfobia en el espacio escolar y la adecuación del material propuesto a las franjas etarias y de desarrollo afectivo-cognitivo a la que se destina”.⁶⁴¹

El debate sobre diversidad ya estaba presente en el gobierno FHC, pero la discusión fue profundizada en el gobierno de Lula, mediante el acercamiento y mayor protagonismo de los movimientos sociales en la definición de los contornos de las políticas por implementar, y de implementación de acciones concretas más efectivas. Sobre las políticas del Ministerio de Educación, se ha señalado que “además de la preocupación con la articulación entre áreas que antes estaban

⁶⁴⁰ En traducción libre desde: MELLO, Luiz *et al.* 2012. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. Bagoas. 7. Disponible en línea: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art06_melloetal.pdf> [Consultado: noviembre de 2016].

⁶⁴¹ *Ibid.*, pp. 118 y 119.

dispersadas por el Ministerio, otra marca que se quiere asociar a las políticas del MEC es, particularmente, la Secad, es su cercanía con la sociedad civil organizadas, ya sea por medio de comisiones de asesoramiento o de asociaciones en la ejecución de programas y proyectos. Se valora, en los documentos de presentación de esa secretaría, la participación de una pluralidad de actores gubernamentales y sociales en la elaboración y desarrollo de políticas públicas que se vuelven hacia la inclusión y diversidad”.⁶⁴²

El gobierno de Rousseff siguió desarrollando las políticas educacionales analizadas, además de implementar, en el año 2011, el programa *Ciência Sem Fronteiras*, por medio del cual son concedidas becas para estudiantes, profesores e investigadores, para el estudio de áreas del conocimiento consideradas prioritarias en universidades extranjeras. El programa ha sido criticado por invertir recursos en universidades de países hegemónicos, en lugar de aplicarlos al contexto público brasileño, y de dar casi total prioridad a las ciencias exactas. Además, utilizó el cofinanciamiento de empresas brasileñas y extranjeras (incluso con pasantías en estas últimas), en una clara priorización del sentido mercadológico de la formación universitaria. La crítica queda más patente todavía en época de crisis económica, en que la Presidenta adoptaba políticas de austeridad, cortando fondos de políticas sociales y reduciendo o aglutinando las secretarías que los promovían. Tomando en consideración las teorías utilizadas en la presente tesis, aún sería posible el reproche del programa, en función de la “colonialidad” de priorizar el conocimiento y las soluciones eurocéntricas, en lugar de producir conocimiento en el propio país, a partir de la realidad regional.

Todavía en cuanto al gobierno de Rousseff, importa destacar otra cuestión, referente a la “discusión de un nuevo modelo para las universidades por medio de la creación del consorcio de las universidades federales del sur-sudeste *mineiro* por iniciativa del Gobierno Federal”, discusión empezada en el año 2010 y concretada en el 2011. Por medio de la asociación de *Instituições Federais de Ensino Superior* (IFES), se pretende “la integración académica en las áreas de enseñanza, investigación y extensión; mayor eficiencia en la captación y aplicación de recursos;

⁶⁴² MOEHLECKE, *op.cit.*, p. 469.

asociaciones para actuación en las áreas de innovación, de nuevas tecnologías y en otras áreas estratégicas”.⁶⁴³

A partir de lo expuesto, es posible concluir que la educación superior refleja la presión “hiperprivatística” proveniente del campo económico, a la que hace referencia Santos. Sin embargo, esa fuerte influencia todavía no permite concluir que la educación superior ha dejado de ser un bien público, en los términos de la Constitución Federal de Brasil.

La Universidad Federal sigue siendo el espacio en que se piensa lo impensable, en que se producen discursos y conocimientos, en que se debate y critica, proyectando el futuro a largo plazo, conforme Santos. Ese espacio, en Brasil, se ha vuelto más plural, a través de políticas de democratización del acceso y de la revisión de algunos conocimientos transmitidos, en función de los aportes acarreados por la diversidad de sus estudiantes, por la orientación hacia la comunidad de algunas de sus prácticas y por la presión de movimientos sociales. Todo lo que se desprende de la observación de la FURG. Aunque ello pueda cambiar en un futuro cercano, es menester señalar que, después de analizar datos cuantitativos respecto del perfil socioeconómico de los estudiantes de pregrado en Brasil, Dilvo Ristoff manifiesta que “es inescapable la conclusión de que las políticas de inclusión de los últimos años traen al campus legiones de estudiantes que representan la primera generación de la familia a tener oportunidad de ser alumno de pregrado”, lo que impactará “más allá de la valoración de las oportunidades educacionales, debiendo reflejar directamente y casi inmediatamente en la calidad de vida de las personas y a lo largo de los años en el desarrollo del país”.⁶⁴⁴

⁶⁴³ Todas las citas del párrafo en traducción libre desde: FERREIRA, *op.cit.*, p. 467.

⁶⁴⁴ RISTOFF, *op.cit.*, pp. 741 y 742. En el caso específico estudiado, algunos alumnos entrevistados identificaron parte de las mejoras ocurridas en la FURG con las políticas macro, es el caso de la opinión expresada en el siguiente pasaje de la entrevista de “Alumno M 1”: “yo creo que la FURG, en un sentido general, la FURG es una universidad que está en el camino correcto, existe un compromiso... con seguridad, en comparación con 2004, cuando yo ingresé, la FURG hoy está mejor, ha cambiado siempre para mejor, haciendo posible la investigación. No sé si eso tiene que ver con ciertos grupos, con el Rector... cuando ingresé en mi segundo año, cambió el rector, desde aquellos días hasta hoy, desde 2005 o 2006, siempre hubo una sintonía con el gobierno federal... Fue el que antecedió la rectora, después de que él ingresó en la FURG, incluso estructuralmente, ella cambió completamente, los edificios que existen hoy, tanto que mis compañeros que salieron en 2009, hoy se pierden cuando visitan la FURG... estos días vi un edificio nuevo,

institucionalmente, hay cambios y creo que tiene algo que ver con el gobierno federal también, ahora está diferente, ¿verdad?" (En traducción libre desde: Entrevista, Alumno M1)

CAPÍTULO IV

EL CONTEXTO INTERACTIVO DE LA FADIR Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ADECUADA EN EDH: EL QUÉ, EL CÓMO Y SUS EFECTOS EN LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

En los apartados anteriores, se analizó acerca de “qué” puede ser enseñado-aprendido sobre el tema de los derechos humanos. Fue posible percibir que dichos derechos son producto de un largo camino de la humanidad, el cual no ha sido lineal, todo lo contrario, está lleno de embates entre distintos intereses y de progresos y retrocesos. Ello acarrea varias posibilidades para la educación en derechos humanos. Lo que son tales derechos, su profundidad, su fundamentación, todo puede ser mirado bajo diferentes perspectivas, de acuerdo a la “posición”, a las concepciones de quién los observa.

Así, se ha señalado que los derechos humanos pueden ser enseñados con miras a admitir solamente lo “pensable”, sin contrariar el modelo económico-social vigente; como pueden ser enseñados bajo una visión crítica que busca alternativas. Pueden ser enseñados con base solamente en lo ya positivado en la legislación nacional o pueden abarcar una mirada interdisciplinaria y plural, con su historia y el debate sobre la exclusión jugando un papel determinante. La reducción de la temática enseñada-aprendida, en el caso de los derechos humanos, puede ser interpretada a partir de la teoría de Bernstein. Según el autor, el discurso pedagógico, que cambia de acuerdo a los principios dominantes de una sociedad determinada, separa a otros discursos de sus contextos, de sus prácticas reales, y los transforma en discursos imaginarios o virtuales, lo que abre espacio a la ideología. Lo hace para viabilizar la transmisión y adquisición selectivas de tales contenidos.⁶⁴⁵

En el caso de la FADIR, los educadores y miembros del cuerpo directivo toman en consideración, respecto a la formación de los alumnos del curso de

⁶⁴⁵ BERNSTEIN, *op.cit.*, pp. 259 y 265.

Derecho, que el discurso de derechos humanos involucra diversas perspectivas y que lo más honesto es intentar abarcarlas lo más posible en la interacción pedagógica, a fin de que la transmisión y adquisición tengan en cuenta las prácticas reales y no sean tan selectivas. Así, las asignaturas teóricas que involucran derechos humanos, aquí observadas, traen mucho de la perspectiva decolonial y postcolonial, es decir, esos derechos mirados desde la óptica de las personas “subalternizadas”, principalmente, en Latinoamérica. En definitiva, se observa que los estudiantes de la FADIR, en el primer año de curso, leen y discuten temas como pluralismo jurídico, el derecho indígena en América Latina, las injerencias humanitarias, las retóricas de la intransigencia, la descolonización jurídica, etc.

Sobre este punto, interesa destacar la cuestión curricular de la FADIR. Ella se basa en la normativa de la FURG, en la cual figura, entre los principios orientadores de la enseñanza, de la investigación y de la extensión (campos considerados indisociables), por ejemplo: compromiso y responsabilidad social, inclusión social, respeto de la diversidad humana, cooperación y solidaridad. La universidad espera de sus alumnos, que “sean capaces de interpretar y expresar, asumiendo actitud investigativa, crítico-reflexiva y creativa, con compromiso científico y social... que tengan autonomía en el proceso de aprendizaje, comprometiéndose con su formación, más allá del espacio académico, conscientes de que su formación debe ser continua... sean democráticos en las relaciones..., etc.”.⁶⁴⁶

Además, el *Projeto Pedagógico de Organização do Curso de Direito*, elaborado en el año 2012, está de acuerdo también a la *Resolução CNE/CES Nº 09/2004*, habiendo trazado el perfil, las competencias y habilidades esperadas de los egresados de la facultad en los mismos términos presentes en tal normativa. Se espera de los estudiantes egresados, entre otras, las siguientes características: “adecuada argumentación, interpretación y valoración de los fenómenos jurídicos y sociales” y “postura reflexiva y visión crítica que fomente la capacidad y aptitud para el aprendizaje autónomo y dinámico”. Entre las competencias y habilidades deseadas están la de “interpretación y aplicación del Derecho en el ámbito individual

⁶⁴⁶ FURG. FADIR, *op.cit.*, pp. 13 y 14.

y social... producción creativa del Derecho... utilización de razonamiento jurídico, de argumentación, de persuasión y de reflexión crítica".⁶⁴⁷

En el presente capítulo va a ser posible observar, a partir de los conceptos elaborados por Bernstein, el camino hecho por las prescripciones reglamentarias desde la recontextualización pedagógica hasta su materialización en la interacción pedagógica universitaria. Dispone el Proyecto Pedagógico de Organización del Curso de Derecho: "las Directrices Curriculares Nacionales del Curso de Pregrado en Derecho orientan a la definición vocacional de los cursos al establecer que ellos, entre otros objetivos, deben asegurar una sólida formación humanista y axiológica, capacidad de interpretación y valoración de fenómenos sociales y capacidad reflexiva indispensable para el desarrollo de la ciudadanía, personalizando el perfil del egresado, sin perjuicio de la formación técnico-jurídica. Las Directrices que apuntan a la vocación de los cursos bajo el enfoque de la formación humanista y axiológica, de la interacción con los fenómenos sociales y del desarrollo de la ciudadanía abarcan la vocación institucional de la FURG, teniendo en cuenta la afinidad de aquellos temas con los ecosistemas costeros, especialmente en su ámbito de interacción con los vectores de la protección de los derechos humanos, del desarrollo y de la sostenibilidad socio-ambiental. Así, se contempló un curso que, además de atender con calidad diferenciada las demandas generales del Bachillerato en Derecho, tiene por vocación específica los derechos humanos, el desarrollo y la sostenibilidad socioambiental en el ecosistema costero donde se inserta la ciudad de Río Grande. Esta vocación, que se ha convenido en denominar Derechos Humanos, Desarrollo y sostenibilidad, se presenta en dos dimensiones: a) por la inserción, transversal, de contenidos relacionados a la temática vocacional en las disciplinas de formación general que así lo permitan; b) por el ofrecimiento de un grupo de disciplinas, obligatorias u optativas, específicamente relacionadas con la temática vocacional".⁶⁴⁸

Así, basado en su vocación para los derechos humanos, desarrollo y sostenibilidad, el programa del Curso cuenta con asignaturas obligatorias de

⁶⁴⁷ *Ibíd.*, p. 20.

⁶⁴⁸ *Ibíd.*, p. 22.

Derechos Humanos y de Derecho Ambiental, por ejemplo; y asignaturas electivas de Derecho Educacional y de Investigación en Derecho y Bioética. Además, el Curso de Derecho de la FURG es la cuna del Programa de Extensión relativo al *Centro de Referência em Direitos Humanos* (CRDH), junto al cuál los estudiantes pueden también realizar las clínicas curriculares obligatorias del quinto año, bajo el nombre de *Prática Jurídica e Social*. Igualmente, el Magíster en Derecho y Justicia Social aporta a esa visión institucional.

El “cómo” se enseña derechos humanos en la FADIR parece claro a partir de reuniones de entrevistas de alumnos y extractos de documentos transcritos a lo largo de la tesis: sería bajo una perspectiva crítica e interdisciplinaria del Derecho, lo que involucra una bibliografía plural, incluyendo autores que podrían ser considerados conservadores, como Flávia Piovesan, y progresistas, como Antonio Carlos Wolkmer, y textos no solo jurídicos, sino también de sociología, historia, etc.

Como se ha visto, el “cómo” en la teoría de Bernstein, hace referencia a las reglas de la práctica pedagógica: regla jerárquica, de secuencia y de criterio. A partir de tales reglas, es posible analizar algunos aspectos de la EDH de la FURG en las clases de pre y postgrado observadas y en el proyecto de extensión del CRDH. Ellas dependen de las teorías de instrucción utilizadas, las cuales son necesarias para formar el discurso instructivo y el discurso regulador, presentes en el discurso pedagógico, y para regular los ordenamientos de la práctica pedagógica, los modelos del sujeto pedagógico (el adquirente), del transmisor, del contexto pedagógico y de la competencia pedagógica comunicativa, habiendo dos modalidades, una orientada a la lógica de la transmisión y otra a la lógica de la adquisición.⁶⁴⁹ Conforme el sociólogo, “la primera privilegiará desempeños jerarquizados, relativos al discurso pedagógico, mientras la segunda privilegiará las habilidades compartidas del adquirente”.⁶⁵⁰

Si bien, como se ha señalado, la FADIR presenta una perspectiva crítica (pedagogía crítica y crítica jurídica) en la EDH, ello conduciría, dentro de la teoría de Bernstein, a su inclusión entre las prácticas llamadas “radicales”, donde están

⁶⁴⁹ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 226.

⁶⁵⁰ *Ibíd.*, p. 266.

ubicados, en su modelo, Paulo Freire y, probablemente, la pedagogía crítica en general. Rememórese que tales prácticas, además del foco en el adquirente y en sus habilidades compartidas, tienen por objetivo “producir cambios entre grupos sociales y, a través de esa nueva apreciación, cambiar su práctica”.⁶⁵¹

Sin embargo, es importante referirse a lo señalado por Candau, cuando menciona que, normalmente, no se encuentran en las instituciones modelos puros de prácticas pedagógicas; muchas veces estando combinadas las prácticas conservadoras con las progresistas o, en el caso, radicales. El propio término “pedagogía crítica”, según la autora, hace referencia a diversas perspectivas, las que tienen en común características como la historización, la articulación de la educación con otros procesos sociales, la presencia de la relación teoría-práctica, la participación en la constitución de sujetos autónomos y solidarios y la orientación hacia la transformación de la realidad social. Con base en esa “concepción amplia de pedagogía crítica y teniendo como interlocutor privilegiado el pensamiento de Paulo Freire, Magendzo (2005), señala algunos principios que deben orientar las prácticas de la educación en derechos humanos”.⁶⁵²

Tales principios son: el de integración (relativo a la transdisciplinariedad de los derechos humanos en las escuelas y su incorporación también en el plan afectivo y comportamental); el principio de la recurrencia (relativo al constante trabajo sobre derechos humanos, siempre retomado a través de diferentes situaciones, toda vez que, por su complejidad, “suponen diversos niveles de análisis, discusión y apropiación”);⁶⁵³ el principio de coherencia (referente al ambiente propicio al ejercicio de los derechos humanos coherente desde la sala de clases hasta el contexto de la escuela, además de coherente entre lo que los profesores hablan, sus prácticas y sus estrategias didáctico-metodológicas);⁶⁵⁴ el principio de la vida cotidiana (que hace referencia al desvelo, reconocimiento y análisis de las violaciones y afirmaciones de los derechos humanos presentes en

⁶⁵¹ *Ibíd.*, p. 106.

⁶⁵² CANDAU, *op.cit.*, p. 129.

⁶⁵³ *Ibíd.*, p. 130.

⁶⁵⁴ *Ibíd.*

nuestro contexto);⁶⁵⁵ el principio de la construcción colectiva del conocimiento (sobre “investigación de los temas, la búsqueda de diversas fuentes pertinente, el diálogo grupal”);⁶⁵⁶ y el principio de apropiación (el aprendizaje de los derechos humanos debe ser más que la mera información sobre los instrumentos que los positivizan, es importante el incorporarla en las “formas de sentir, conocer y actuar”).⁶⁵⁷

En consideración de lo que se dijo anteriormente, es posible pasar a las características observadas en las cátedras teóricas de pre y postgrado, involucrando derechos humanos, y en el proyecto de extensión del CRDH.

En lo que toca al pregrado, la asignatura de Derechos Humanos es obligatoria, hecho poco común en las universidades brasileñas. Incluso, una de las discusiones oídas en la clase de Educación en Derechos Humanos del Magíster en Derecho y Justicia Social fue sobre el número de instituciones que implementaron tal asignatura. Se dijo que, conforme la tesis de una estudiante de la *Pontificia Universidade Católica*, “sólo cinco cursos de Derecho en Brasil, ofrecen la asignatura como obligatoria, en la mayoría es optativa y en muchas ni la hay” (observación, cuaderno de campo).

La investigadora realizó la observación de dos clases de tal asignatura en la FADIR. La disposición de la sala de clases era tradicional, con sillas dispuestas en dos bloques, separados por un pasillo, y orientadas hacia la pizarra y el escritorio del profesor. En las dos clases observadas, los alumnos realizaban un seminario, con presentación de grupos y espacio para intervenciones y debates provocados por los asistentes. Según “Alumno 2”, era el primer seminario que hacían en el semestre (dijo: “normalmente, las clases son expositivas”) y los temas observados estaban “relacionados a la realidad local, a la cuestión indígena, a genocidios, incluso el africano” (observación clase de la mañana, cuaderno de campo); a la “teoría crítica de Wolkmer, al pluralismo jurídico de Wolkmer”. Llamó la atención la referencia a las constituciones de Ecuador y Bolivia, en términos de pluralismo jurídico relacionado a la cuestión indígena, y la presentación de una alumna sobre

⁶⁵⁵ *Ibíd.*, p. 131.

⁶⁵⁶ *Ibíd.*

⁶⁵⁷ *Ibíd.*, p. 132.

la “organización ‘judicial’ del PCC”⁶⁵⁸ (observación clase de la noche, cuaderno de campo). Hablaron “de la realidad de América del Sur, de la influencia de la historia en los problemas actuales” (observación, cuaderno de campo). El “Alumno 2”, que también era pasante del CRDH, “presentó su trabajo con más facilidad y tranquilidad en comparación a los demás”, empero, no fue posible concluir si ello se debió a sus características personales o por haberse apropiado de la temática con que trabaja también en la extensión. Los estudiantes se desplazaban libremente por la sala, probablemente coordinando sus presentaciones.

Hablaron de interculturalidad y un alumno criticó el prejuicio corriente de que “indígena ‘vestido’ no necesitaría tener su cultura protegida”, en alusión a la asimilación de parte de la cultura de origen europea por los indígenas brasileños, sin la cual esa visión prejuiciosa insinúa que andarían desnudos (observación, cuaderno de campo). Sobre ello, cabe destacar la imposibilidad de vivenciar los derechos humanos en un escenario excluyente. La democratización del acceso a la universidad, de que trata Santos, y los principios de EDH, de Magendzo, son de extrema importancia para la búsqueda por una mejora o transformación de la sociedad. Aunque no presentes en el día de la observación, dos alumnos de la asignatura eran Kaingangues, es decir, pertenecientes a uno de los más numerosos pueblos indígenas de Brasil. En la noche, en el seminario *I Colóquio Diversidade na Universidade*, uno de ellos habló de su cultura, de la manera como su comunidad elige los cursos ofrecidos por la FURG, de acuerdo a las necesidades colectivas, toda vez que, conforme el mismo señalara, “quieren ser sus propios representantes, hoy día son los antropólogos que representan a los indígenas”:

⁶⁵⁸ “El Primeiro Comando da Capital es el mayor grupo del crimen organizado paulista. Fue formado en la cárcel Casa de Custodia de Taubaté (a 130 Km de San Pablo) en agosto de 1993. Su creación tuvo como objetivo la lucha contra la opresión dentro del sistema presidiario. Hubo un hecho adicional que lo justificaba: la muerte de 111 presos ocurrida el 2 de octubre de 1992 en la cárcel de Carandirú. El “Partido del crimen” reivindica públicamente mejores condiciones de reclusión para los presidiarios. El PCC cuenta con una fortuna estimada en 51,7 millones de dólares, supera en poder de fuego y capacidad de tráfico de drogas al Comando Vermelho, el cartel que controla la distribución de droga en Río de Janeiro. Concentra su poder casi exclusivamente en San Pablo, un estado que tiene 140.000 presos, el 40% de la población carcelaria de Brasil. Se cree que el ‘Partido’ -como lo llaman sus miembros- cuenta con unos 1.500 miembros, aunque antiguos dirigentes lo elevan a 20.000”. Fuente: <<http://pandillasdelmundo.blogspot.com.br/2009/11/primeiro-da-capital-pcc.html>> [Consulta: noviembre de 2016].

Los caciques deciden 12 cursos necesarios para la comunidad. Si los jóvenes quieren cursar otros, pueden concurrir por medio del *SISU (Sistema de Seleção Unificada)*, no por el sistema selectivo específico para estudiantes indígenas. [...] Todos empezaron a hacerle preguntas, muy curiosos sobre la cultura kaingangue, llegó un momento en que los organizadores pidieron seguir, oyéndose las experiencias de los demás alumnos.

(Observación, cuaderno de campo)

Por el número de preguntas que los asistentes le destinaron – al punto de que los organizadores del evento intervinieron para que también otros alumnos pudieran dar sus contribuciones – se hizo visible el desconocimiento sobre la cultura indígena en Brasil. La proximidad entre compañeros de clase de distintas culturas, quizás sea responsable de la sensibilidad demostrada por los alumnos que presentaban el seminario en la clase observada por la mañana. El acceso de los pueblos indígenas a la universidad es un paso hacia “la transformación de la voz”, aflojando el rigor de la clasificación entre culturas y personas en nuestra sociedad.⁶⁵⁹

Hecha tal consideración, se sigue la descripción de la clase. En tal ocasión, los alumnos entregaban un resumen de los textos leídos para el seminario al profesor. Hubo el retorno de evaluaciones corregidas y los estudiantes se demoraron en salir de la sala, analizando sus pruebas, aclarando dudas con el profesor o charlando con otros compañeros. Pasado el tema de las evaluaciones, algunos alumnos se quedaron conversando con el profesor, interesados en cambiar ideas sobre otras cuestiones, como literatura, grupos de rap, realidad social (un estudiante del Pará dijo que “en Belém, son 13 muertos en un día en la periferia”), etc. Un estudiante, en tono chistoso, cobró coherencia al “Profesor 1”:

En conversación con estudiante, el “Profesor 1” comentó que dejó de comer carne por cinco años, después volvió. Ello, después de

⁶⁵⁹ Según terminología de Bernstein: MORAIS y NEVES, op.cit., pp. 8 y 9.

que dicho alumno bromeara del hecho de que el profesor usaba
chaleco de cuero en la ocasión
(Observación, cuaderno de campo)

En otra asignatura observada en el pregrado, los alumnos – casi cincuenta eran los presentes – y el profesor estaban sentados en círculo, en sillas con brazo. La materia trata de Derecho Educacional, presentando temas como el derecho fundamental a la educación, políticas públicas y regulación en educación. El “profesor empieza introduciendo la cuestión, pregunta la opinión de los alumnos, si entendieron el texto, si leyeron [...] habla sentado, formando parte del círculo, utiliza la pizarra una vez, cede la palabra siempre”. Los alumnos participan en la discusión con atención, pocos hacen apuntes, uno utiliza un *tablet*. La “lista de asistencia es pasada libremente entre los alumnos”; el “profesor explicó que, para la evaluación del bimestre, traerán una reseña de una página sobre uno de los textos y que también pueden hacer un comparativo entre los textos” (observación, cuaderno de campo - 10 de septiembre); “si pudieren puntuar, concordando o discordando, colocando su opinión” (observación, cuaderno de campo - 17 de septiembre). Dijo “que en el otro bimestre serán hechas otras actividades y una nueva evaluación; que, por ahora, están asentando conceptos, la idea de la educación como derecho humano y de su reglamentación” (observación, cuaderno de campo - 10 de septiembre).

El debate incluye ideas sobre el neoliberalismo en la educación, el hecho de Brasil ser el país con el mayor grupo de universidades privadas y con más cursos de derecho en el mundo. Alumnos comentaron sobre la universidad pública brasileña y la cuestión de la gratuidad, que esa realidad de Brasil no es la misma en otros países; narraron casos de conocidos y amigos alrededor del mundo. También hubo dos estudiantes de São Paulo, el Estado más liberal de Brasil; según uno de ellos, que trataron de sus dificultades, como egresados de la enseñanza pública de nivel medio “precarizada”, para ingresar en la universidad pública. Ellos y una estudiante egresada de una escuela pública de Rio Grande do Sul (según ella, escuela en que “paraban con todo” para recibir visitas de publicidad hechas por

facultades privadas y en que incluso se patrocinaban excursiones con alumnos a dichas facultades, nunca a públicas) contaron como ellos mismos ya “aceptan que... tendrán que trabajar para pagar una facultad”. Ello, principalmente, en São Paulo, “que Derecho mismo, sólo hay en la USP”, diferente de Rio Grande do Sul, en “que hay opciones públicas, en Rio Grande, Pelotas, Porto Alegre...”. Frente a eso, el profesor habló de la importancia de traer la comunidad a la FURG “en el día de la *Mostra de Produção Universitária*”, en que “estará la FURG abierta a la comunidad y que es importante que ellos cuenten sus experiencias personales, para que alumnos de las escuelas públicas sepan que es posible, que algún alumno de allá logró ingresar en la universidad pública” (observación, cuaderno de campo - 10 de septiembre de 2015).

Después de la clase, la investigadora conversó con el profesor sobre “la politización de los alumnos de la universidad pública; el profesor dijo que ellos son críticos”. Los comentarios de la investigadora en el cuaderno de campo resaltan que – así como ocurre en las demás clases observadas y en el magíster de la facultad – “basta con que se comente sobre un texto para que luego se genere un buen debate, con mucha participación y atención de los alumnos”. A partir de eso, creó, en sus apuntes, la categoría “métodos pedagógicos sin pirotecnia”. El profesor dijo que, de hecho, quieren desarrollar esa aptitud en el debate en las clases. El interés de los estudiantes en la asignatura observada, además, puede ser deducido del número de personas inscritas en la disciplina que, además de ser electiva, se realiza por la tarde, turno en que no hay otras clases.

Pareció importante que las clases de los años iniciales de la facultad ya preparen a los estudiantes para la actividad creativa y de esfuerzo que es el leer textos profundizados (dos estudiantes, como es el caso del “Alumno 1”, hablaron sobre la dificultad de los textos), a pensar de criticar y debatir ideas; principalmente en los días actuales, en que la tecnología trajo tantas distracciones, dificultando la concentración. Incluso, algunos apuntes del cuaderno de campo dan cuenta de tal dificultad:

C.O.: Una cosa que yo observo, incluso entre los adultos jóvenes, es como la comunicación y las “reglas sociales de comportamiento” han cambiado con la combinación de celular e internet. “Alumno 2”, mientras conversa con nosotros, mantiene su atención al teléfono móvil, habla y, mientras uno responde, desvía la mirada para certificarse de que nada le ha llegado. “Alumno 3”, otro día, dijo que “el celular es esencial, de nada sirve criticar, todo lo que tengo de trabajo está allí”.
(Relato de entrevista con “Alumno 1”).

Mientras tanto, me quedé hablando con “Becario 2”, comenté que no tenía cuenta en *Facebook* y él comentó no tener *WhatsApp*, ya que, en su opinión, la aplicación es demasiado invasiva, “tener que andar a todo minuto recibiendo y contestando mensajes”, que en el *Face*, al menos, uno puede hacerlo una vez al día, a la hora que desee.

(Relato de conversación con “Becario 2”, cuaderno de campo)

El “Profesor 8” habló de la utilización de los teléfonos móviles en clase, que hasta pensó en prohibirlos. Dijo que pregunta “¿y entonces, fulano, qué hay tan interesante ahí? y el alumno responde que está leyendo al código o algo así’.

(“Profesor 8”, entrevista)

A partir de las declaraciones hechas en entrevistas, uno concluye que la atención y participación de los alumnos, observada en la clase descrita, no es una regla en la facultad. Algunos maestros de materias más dogmáticas, como las referentes a derechos procesales, se han quejado de la falta de motivación de los estudiantes:

“Profesor 8” se quejó diversas veces, pues encuentra a los alumnos muy desmotivados, nadie pregunta nada. Dice ser aún peor en la electiva, que ellos esperan que sea más floja. [...] Dijo que cursó magíster... para hacer frente a los desafíos de la falta de motivación de los alumnos, etc. [...] En cuánto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza en clase, dijo que siempre busca relacionar la materia con la práctica, diciendo: “mira, eso aquí va a ser bien diferente en la práctica”, busca relacionar la teoría a la práctica profesional.

(“Profesor 8”, entrevista)

Aunque no sea del caso profundizar aquí la investigación acerca de las causales de la falta de motivación mencionada por algunos profesores, uno podría conjeturar sobre el papel que juega la propia temática, la politización de la clase y su contextualización social, conforme los postulados de los teóricos críticos; otra suerte de conjeturas estaría orientada a las estrategias de enseñanza. Conforme se ha visto, de los ejemplos mencionados se desprende que no hay necesidad de “pirotecnia” en el aprendizaje, empero, es posible que algunos cambios en las clases, principalmente las expositivas, se muestren necesarios.

Los profesores Elgueta y Palma señalan que las clases expositivas se pueden volver más interesantes para los estudiantes, bastando un ajuste de postura por parte de los profesores. En este sentido, en los resultados de una investigación cualitativa realizada por los mismos sobre el entendimiento de los alumnos acerca del método expositivo, lo clasificaron en tres modalidades: clase magistral propiamente tal o experta; clase magistral meramente expositiva y clase magistral formativa o trascendente.⁶⁶⁰

Según los autores, la clase magistral meramente expositiva, la que más ocurre en la actualidad de los cursos de Derecho, se basa en la exposición que hace el profesor de una materia, lo que implica que el académico tiene un protagonismo

⁶⁶⁰ ELGUETA R., María Francisca y PALMA G., Eric Eduardo. 2014. Una propuesta de clasificación de la clase magistral. *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3). Disponible en línea: < <http://www.scielo.cl/pdf/rchilder/v41n3/art06.pdf> > [Consultado: noviembre de 2015], p. 909.

en la clase y que esté centrada en la enseñanza.⁶⁶¹ De hecho, a partir de las entrevistas – aunque no de las observaciones – uno puede concluir que ese tipo de clase es también recurrente en la FADIR:

“Hay algunos más que otros, hay algunas que son bien dogmáticas, del tipo ‘esa es la materia que tenemos que estudiar, el código dice eso, eso y eso y listo, ¿sabe? Yo creo que depende mucho del profesor porque, aunque los alumnos no conozcan los profesores antes de inscribirse en su clase, la gente ya conoce los rumores sobre ellos, ¿verdad? Así, lo que pasa es que muchos profesores, a veces, no quieren establecer ese debate de verdad, ¿me entiendes? Y, entonces, los alumnos tampoco lo quieren... [...] No, creo que no, en las asignaturas en que nosotros logramos establecer esas discusiones, nosotros también tenemos mucha materia por cumplir, pero eso va tranquilo porque es en el propio movimiento de aquello que estamos estudiando que se va cuestionando, ¿me entiendes? Así, no sé el motivo de que algunos logren debatir y otros no. [...] La sillas son dispuestas en hilera, es la disposición tradicional, el año pasado, en ninguna clase nos sentábamos en círculo, y en este año la única asignatura en que sentamos en círculo es la del “Profesor 2”... y es electiva también, no es una asignatura obligatoria, pero es la única con esa disposición de sillas, en las otras todas se forman hileras de sillas...”

(En traducción libre desde: “Alumno 2”, entrevista)

En el pregrado es muy diferente, yo tuve una estructura bien diferente de la del magíster, una estructura bien cerrada era muy positivista, sentarse, código, profesor allá en frente, nosotros sentados allí haciendo apuntes... Como alumna, la estructura era

⁶⁶¹ *Ibíd.*, pp. 917 y 918.

profesor-alumno, algunos intentaban alguna metodología diferente, pero no se hacía círculo, no se trabajaba en seminarios, raramente se utilizaba esa metodología y eso generaba aquel miedo, los compañeros se sentaban cerca de la pared, presentación de trabajos allá en el frente, profesores siempre en la frente, era difícil que uno que caminara por la sala de clases. Yo seguí con la metodología expositiva como profesora, intenté hacer círculos, pero los alumnos no conocen, no pasaron por las clases del “Profesor 2”, era en la época en que él se había alejado, ellos estaban en el tercer semestre, el alumno se va constituyendo a lo largo del... el primer año es fundamental... (en traducción libre desde: “Alumno M 1”, entrevista)

Sin embargo, las entrevistas también dieron cuenta de lo fuerte que es la tendencia a establecer lo que Elgueta y Palma denominan clases magistrales trascendentes o formativas, una evolución de la meramente expositiva. La diferencia entre ambas está en el hecho de que la clase trascendente o formativa presenta un cambio en el protagonismo del profesor, en el sentido de facilitar la intervención de los estudiantes y dejar espacio al protagonismo del estudiante, mezclando enseñanza y apertura al aprendizaje.⁶⁶² Así, más que interesarse por el contenido enseñado, el profesor busca medios para contribuir a la apropiación de esos contenidos por los estudiantes.⁶⁶³ En ese sentido, la importancia de lo señalado por “Alumno M 1”, en cuanto a que la formación de los profesores involucre temas de educación:

...esto es una cosa buena presentada, por ejemplo, por el “Profesor 2”: él no tiene solo formación jurídica, tiene doctorado en educación, especialización en derecho, es recortada su formación, eso tú lo logras percibir en su clase. Yo lo intenté en

⁶⁶² *Ibíd.*, p. 918.

⁶⁶³ *Ibíd.*

algunos momentos, tengo la costumbre de caminar entre los alumnos, no me mantengo a la frente, soy muy pequeña, allá en la frente quedo muy lejos, los que están conversando se quedan recelosos de que tú camine hacia ellos, hoy yo sería otra, a veces, tuve que usar poder, cuando faltaba seguridad...
(en traducción libre, desde: "Alumno M 1", entrevista)

Conforme los autores, en el modelo trascendente de clase magistral, el profesor piensa medios para mantener el interés del estudiante, facilitando el aprendizaje a través de: un discurso que recurra a ejemplos, a la manifestación práctica del contenido y a la vivencia del mismo, contextualizado en la actualidad; la preocupación por la oratoria; la valoración de las preguntas, comentarios y opiniones de los estudiantes, al punto de complementar o modificar los contenidos a desarrollar, según los intereses manifestados por los alumnos; apuntes entregados con anterioridad a la clase, complementando la oralidad con el texto; del interés por mantener relaciones amistosas, sin que dejen de ser formales, generando un clima de aula en que circulan emociones positivas; del interés por la persona del estudiante y el entorno en que se desenvuelve el acto educativo y del interés por la formación moral y ética de sus estudiantes.⁶⁶⁴ Así, señalan que "el recurso al clima de aula, la horizontalidad, la vinculación de lo que se enseña con la realidad, son vías para facilitar la fijación y la recuperación de la materia. Cabe presumir que al profesor que imparte la clase magistral formativa le asiste la convicción de que su atención a las preguntas del estudiante y su interés por dialogar con él favorecen que este se empape del contenido que se desea enseñar. [...] Así las cosas, la clase magistral trascendente se transforma en la puerta hacia una actividad de aula centrada en el aprendizaje".⁶⁶⁵

La clase magistral trascendente, conforme se observa, representa un camino hacia el desplazamiento de la centralidad en el profesor hacia la centralidad en el alumno en el proceso de formación. Bajo la óptica de Bernstein, sería entonces

⁶⁶⁴ *Ibíd.*, pp. 918 y 919.

⁶⁶⁵ *Ibíd.*, pp. 920 y 922.

un paso en el proceso de cambio de la educación jurídica conservadora hacia una didáctica jurídica progresista. Los extractos de entrevistas abajo transcritos demuestran que tal práctica pedagógica también ocurre en la FADIR:

Dijo que intentó hacer círculos con las sillas y no resultó, que su clase es expositiva, que busca que los alumnos hablen, incentiva, se frustra porque no hablan ni preguntan. ...siempre busca relación entre teoría y práctica profesional en sus exposiciones...

(“Profesor 8”, entrevista)

Fue posible percibir ahora que estamos terminando el segundo año de curso aquí en la FURG que las clases se vuelven mucho hacia la discusión crítica del derecho, ¿sabes?, no es solo aquella cosa dogmática así... Hay algunos más que otros... pero en la mayor parte de las clases, somos incentivados al pensamiento crítico mismo, ¿entiendes?, y eso yo creo que es maravilloso aquí; los debates que nos han propiciados aquí en la Facultad son muy buenos. [...] ... sin embargo, las clases en sí son bien expositivas, así, los profesores utilizan la pizarra, diapositivas son muy pocos los que utilizan, yo pienso que es muy aburrida una clase en que se utilizan diapositivas y gracias a Dios son pocos los que las utilizan. Pero las clases son bien expositivas así mismo, ellos hablan y utilizan la pizarra y eso en la mayoría de las clases. Las clases son bien abiertas para que la gente participe, también para aclarar las dudas, hacer cuestionamientos, la mayoría de los profesores son bien abiertos a ese tipo de participación”.

(en traducción libre desde: “Alumno 2”, entrevista)

Junto a las clases magistrales meramente expositivas y las clases magistrales trascendentales, algunas asignaturas teóricas de la FADIR también

presentan seminarios, conforme se desprende de la observación de campo. En ellos, o bien la exposición del profesor es bastante reducida al inicio de la clase, o es hecha directamente por los alumnos. Dependiendo de la habilidad del profesor en relación a la coordinación o mediación de tal práctica, el seminario puede volverse un tipo de clase meramente expositiva, aunque impartida por un grupo de alumnos, o puede representar la oportunidad de un abundante debate acerca de un texto leído por todos con anterioridad. Asimismo, el seminario puede convertirse en una colección de ideas o representar la integración de las mismas hacia una especie de conclusión, de formación de un concepto más completo y más complejo del tema en estudio. En este sentido, resulta muy ilustrativo el siguiente pasaje de la entrevista del “Alumno M 1”:

...esto es una cosa buena presentada, por ejemplo, por el “Profesor 2”: él no tiene solo formación jurídica, tiene doctorado en educación, especialización en derecho, es recortada su formación, eso tú logras percibir en su clase. [...] En el magister cambió completamente, todas las clases son seminarios, en la primera clase el profesor presenta el plano de enseñanza, dice como va a ser, algunos utilizan dos clases para eso, hablan un poco de los teóricos que van a utilizar y como tienen idea del seminario, después el profesor divide la clase en seminarios por temáticas, después círculos y vamos a debatir y salen debates muy buenos, bien interesantes, los seminarios de las clases del “Profesor 2” yo creo que son muy buenos porque él efectivamente logra hacer el seminario, él abre para la habla del alumno, él se mantiene quieto, y eso es difícil como profesor, el seminario sigue, a veces, él hace alguna intervención, como “ustedes no creen tal cosa”, logra mediar muy bien y, al final, él realmente finaliza, él hace ponderaciones, cita “el fulano que dijo eso”, etc., y finaliza con la idea que él sacó de todo aquello”.

(en traducción libre desde: “Alumno M 1”, entrevista)

El hecho de que se muestran dispensables “pirotecnias” en el aprendizaje, sin embargo, no significa que se deba prescindir de herramientas facilitadoras de la EDH. Es el caso de los materiales multimedia (que utilizan diferentes soportes al mismo tiempo, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información); lo que también se observa en la FADIR. El “Profesor 2”, por ejemplo, en una de sus clases, hizo referencia a los alumnos sobre la película “La Cacería”; en la clase siguiente, “el profesor dijo que, el 08 de octubre, asistirían a un video, para discusión” (observación, cuaderno de campo). Otra película indicada por dicho profesor fue la brasileña *Tatuagem* (observación, cuaderno de campo). Igualmente, hay un proyecto interesante en la facultad, en que es grabada la simulación de un tribunal del jurado hecha por alumnos del primer año. El video evoca después otros análisis e investigaciones:

“Profesor 2” sugirió un trabajo sobre el tribunal del jurado simulado, que “Profesor 3” hace y que ellos tienen grabado. Asistiremos juntos, el jueves, a la tarde. Como analizaremos la grabación, utilizaremos un análisis que se usa para el cine aplicado a la pedagogía, incluso porque aquellos alumnos todavía no cursaron las clases de derecho penal y, probablemente, la idea que tienen del tribunal del jurado se basa en las películas y series televisivas americanas, conforme sugirió “Becario 2”. El “Profesor 2” indicó el libro *“Pedagogia da Mídia”* como base para el trabajo. (Observación, cuaderno de campo).

Los materiales multimedia – así como lo hacía y todavía lo hace la literatura – facilitan a que las personas se pongan unas en el lugar de las otras, pudiendo desencadenar sentimientos de empatía y ejercicios de coherencia. Es lo que se observa, a partir del relato del “Alumno 4” sobre su reacción a un documental exhibido en clase:

“Alumno 4” dijo que llora con facilidad y que tuvo que contener el llanto en la clase que una profesora exhibió un documental sobre una situación real en la *FEBEM* [*Fundação Estadual de Bem Estar do Menor*]. Dijo que habló con la profesora y salió de la sala de clases, pues ya había asistido a la película, que lloró mucho y no quería pasar por todo otra vez. El “Alumno 3” concordó con lo que narraba el “Alumno 4”.

(“Alumno 3” y “Alumno 4”, entrevista)

Ya se ha visto el rol que jugó la empatía y la coherencia en el desarrollo histórico de los derechos humanos, bien expuesto en el texto de Lynn Hunt. La autora destacó el papel de la literatura en esta trayectoria, en una época en que tales materiales no estaban disponibles. En ese sentido, se transcriben a continuación pasajes en que Hunt cuenta la defensa de las novelas hecha por Diderot en su época: "uno de los defensores más articulados de la novela fue Diderot, autor del artículo sobre el derecho natural para la *encyclopédie* y él mismo un novelista. Cuando Richardson murió, en 1761, Diderot escribió un panegírico comparándolo a los mayores autores entre los antiguos: Moisés, Homero, Eurípides y Sófocles. Diderot se alargó más, sin embargo, sobre la inmersión del lector en el mundo de la novela: ‘A pesar de todas las precauciones, se asume un papel en sus obras, somos lanzados en las conversaciones, aprobamos, censuramos, admiramos, nos enfadamos, sentimos indignación. ¿Cuántas veces no me sorprendí gritando, como sucede con los niños que fueron llevados al teatro por primera vez: ‘¿No creas, él te está engañando? [...] Si vas allá, estarás perdido’’. La narración de Richardson crea la impresión de que estás presente, reconoce Diderot, y aún más, que ese es su mundo, y no un país muy lejano, no un lugar exótico, no un cuento de hadas. ‘Sus personajes son sacados de la sociedad común [...] las pasiones que él pinta son las que siento en mí mismo.’ Diderot no usa los términos ‘identificación’ o ‘empatía’, pero presenta una descripción convincente de los dos. [...] Los derechos humanos crecieron en el cantero sembrado por esos sentimientos, los derechos humanos sólo pudieron florecer cuando la gente aprendió a pensar en

los demás como sus iguales, como sus semejantes en algún modo fundamental, aprendieron esa igualdad, al menos en parte, experimentando la identificación con personajes comunes que parecían dramáticamente presentes y familiares, aunque en última instancia ficticios".⁶⁶⁶

A partir de la empatía (de los muchos aspectos que ella puede asumir, de mirarse a sí en el otro, de identificarse con su fragilidad frente al sufrimiento, etc.), se facilita el razonar, sentir y actuar coherentemente con el sentido de igualdad, aunque frente a la diferencia. El ejercicio de la coherencia es libertador y muy gratificante, una vez que genera la satisfacción de evolucionar como persona o, en otro nivel, como sociedad. En este sentido, Hunt presenta una situación ilustrativa de tal satisfacción al tratar de la "cascada de derechos" en Francia. Así, "diciembre de 1789 - víspera de Navidad - la Asamblea votó por extender derechos políticos iguales a los no católicos y a todas las profesiones, al tiempo que aplazaban la cuestión de los derechos políticos de los judíos. El voto en favor de los derechos políticos de los protestantes fue evidentemente macizo, según los participantes, y un diputado escribió en su diario sobre la alegría que se manifestó en el momento en que el decreto fue aprobado".⁶⁶⁷

Lo anterior, en sala de clases, lleva a la ponderación; a que los alumnos revisen sus posiciones o permanezcan en ellas, pero siempre considerando al otro. Ello es fundamental en la EDH, de manera que el educador, como se observa en la FADIR, debe buscar materiales catalizadores de tal proceso de reflexión; lo que se refleja en los principios de la EDH, enseñados por Magendzo, y mencionados en el presente trabajo con anterioridad. Refleja, asimismo, lo que fue pactado internacionalmente y recontextualizado en el discurso pedagógico brasileño.

Sobre este el punto, Nancy Cardinaux asevera que la literatura – presente aun cuando el cine sea el recurso utilizado –⁶⁶⁸ trae, naturalmente, la conexión entre

⁶⁶⁶ HUNT, *op.cit.*, pp. 32, 45, 55 y 58.

⁶⁶⁷ *Ibid.*, p. 154.

⁶⁶⁸ CARDINAUX, Nancy. 2015. La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del Derecho. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile, 2 (2), p. 24-33. Disponible en línea: <<http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/38142/39802>> [Consultado: diciembre de 2016], p. 28. La autora explica: "si bien los registros con que contamos nos permiten determinar que la primera de las artes utilizada como recurso pedagógico es el cine,

teoría y práctica, indispensable a la educación crítica. Así, la autora demuestra que tal recurso puede ser utilizado más allá de la mera motivación inicial, catalizadora de la disposición al descubrimiento científico. Ello se debe a la “descripción densa... a la capacidad que la literatura ha mostrado para saber leer aquello que la realidad presenta como intrincado, velado, subrepticio, en definitiva, sacar a la luz estructuras de dominación, formas y modos de hacer el derecho que permiten mantener el *statu quo*, preguntas que nadie se hace desde hace mucho tiempo...”.⁶⁶⁹ A partir de tal constatación, la autora indica caminos para que la literatura esté presente en el cotidiano del aula: “me propongo aquí explorar en qué medida el uso ‘didáctico’ de la literatura contribuye a consolidarla en el lugar de ‘ilustración’ o ‘recurso didáctico’ sobre el que se monta luego una teorización científica o jurídica así como a despojarla de su contexto y, por tanto, de su potencialidad crítica. Me interesa pues el ingreso de la literatura a la cotidianeidad del aula. Sabemos que recursos provenientes de las artes son muchas veces utilizados para enseñar y, si bien los registros con que contamos nos permiten determinar que la primera de las artes utilizada como recurso pedagógico es el cine, entendemos que de todas maneras la literatura está presente aun cuando el cine sea el recurso utilizado en base a dos argumentos, uno principal y el otro accesorio. [...] Así, por ejemplo, es posible que las consignas implementadas sobre el relato literario atiendan a: - descubrir la voz del autor (exégesis), - interpretar las acciones en las que anida el Derecho (realismo), - calcular beneficios y costos de una u otra acción (utilitarismo), - develar las relaciones de poder que subyacen al campo del

entendemos que de todas maneras la literatura está presente aún cuando el cine sea el recurso utilizado en base a dos argumentos, uno principal y el otro accesorio. El argumento principal es que puede considerarse que el cine es en nuestro tiempo un desplazamiento de la literatura o, en el otro extremo, de la fotografía. [...] el cine está de forma extrema unido a la literatura, tan unido que prácticamente es literatura, se puede narrar como literatura e imaginar en base a dicha narración. [...] En segundo lugar, aún si no se aceptara el recién esgrimido argumento, cuando el cine transita las aulas como pretendido motor del aprendizaje, las consignas desde las que se lo trabaja suelen convertirlo en relato literario. Todas las dimensiones que las imágenes, el movimiento, la iluminación, la fotografía, las actuaciones, el vestuario, el diseño de producción encierran, suelen dejarse de lado para trabajar lo que se considera central: la narración que el guion propone. Y no porque se ponga a los alumnos en contacto con ese guion sino porque se hace una suerte de *retelling* en la que el plot es lo que prima. Esa operación de conversión es probable que no anule las sensaciones que el cine como gran dispositivo genera pero creo que si se sigue trabajando a partir de la reconstrucción del guion, el cine como espectáculo ya desaparece del aula. *ibíd.*, pp. 28 y 29.

⁶⁶⁹ *Ibíd.*, pp. 26 y 27.

Derecho (crítica jurídica), - sopesar los argumentos que unos y otros esgrimen en torno a la interpretación del Derecho (argumentación jurídica). También es posible que se trate de identificar diversos tipos de justicia, de reconocer la primacía de ciertas pautas sociales sobre el formalismo jurídico, de concluir las ventajas o desventajas de interpretaciones ligadas a vertientes del positivismo o del iusnaturalismo, de comprender las implicancias lingüísticas que el Derecho tiene. En cada caso se tratará de enseñar algo y ese contenido de enseñanza entronca con lo que entendemos que el Derecho es, qué función cumple, en qué lugar descubrirlo, qué encubre. Todo ello direccionado por unas consignas que convierten a los alumnos en buscadores de un tesoro que el profesor previamente ha escondido en el aula”.⁶⁷⁰

En la búsqueda por herramientas que desencadenen la reflexión y la motivación del alumno y dentro de una perspectiva de transdisciplinaridad, de información plural, empatía y coherencia, uno podría pensar en un trabajo conjunto con la Facultad de Artes Escénicas, en que la situación del otro sea simulada a través del teatro. Sobre este punto, no es posible olvidar, por ejemplo, el rol que ha jugado el teatro del oprimido, sistematizado por el dramaturgo y pedagogo brasileño Augusto Boal en los años 1960, en la EDH no formal. Así, el teatro, el cine, la literatura, el periodismo (a través de artículos de distintos periódicos, de diferentes países, de distintas redes televisivas, etc.); todo puede aportar a la EDH de manera muy intensa, toda vez que, por medio de actividades placenteras, son provocados sentimientos y reflexiones. La explicación de cómo los diferentes medios impactan en el aprendizaje para Elgueta y Palma, es la siguiente: “los estudios sobre la memoria explican perfectamente este fenómeno: se retienen mejor las cosas que nos gustan porque en ellas intervienen la emoción y el interés, dos fenómenos que gatillan áreas del cerebro que intervienen en la memoria y el conocimiento respectivamente. [...] En todo caso cabe destacar que Lieury señala que la lectura como medio facilitador de la memorización es superior a la audición. Los ojos pueden realizar regresiones ante las palabras difíciles lo que implica una autorregulación según la dificultad del texto. También afirma que las imágenes son

⁶⁷⁰ *Ibíd.*, pp. 24-33.

superiores a las palabras, teniendo presente que el cerebro las fabrica y que no son fotografías de la realidad sino 'imágenes de síntesis bien ordenada en la biblioteca de la memoria gráfica'. Y que la lectura es mejor que las imágenes".⁶⁷¹

En lo que se refiere a la EDH, especialmente, Candau también demuestra la importancia del empleo de los más variados medios en el aprendizaje: "... es importante movilizar diferentes dimensiones presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como: ver, saber, celebrar, sistematizar, comprometerse y socializar. [...] el ver se refiere al análisis de la realidad, el saber a los conocimientos específicos relacionados al tema desarrollado, el celebrar a la apropiación del trabajo utilizando diferentes lenguajes, como simulaciones, dramatizaciones, músicas, elaboración de videos, etc. la sistematización supone la construcción colectiva que sintetiza los aspectos más significativos ... y el comprometerse a la identificación de actitudes y acciones a realizar. La socialización de la experiencia vivida en el contexto en que se actúa constituye la etapa final del proceso. [...] Se prestará especial atención a los relatos de historias de vida relacionadas con las violaciones o la defensa de los derechos humanos, presentadas por los propios participantes, a través de entrevistas realizadas con determinadas personas indicadas por el grupo o a través de materias de periódicos y otros medios de comunicación. [...] La actividad, participación, socialización de la palabra, vivencia de situaciones concretas a través de sociodramas, análisis de acontecimientos, lectura y discusión de textos, realización de video debates, trabajo con diferentes expresiones de la cultura popular, etc., son elementos presentes en la dinámica de los talleres [pedagógicos]".⁶⁷²

En cuanto a las observaciones hechas en el Magíster, alumnos y profesor discutían un texto de François Dubet sobre igualdad de posiciones, según el profesor, para "empezar a conceptualizar la justicia social". La clase tuvo lugar en el auditorio de la facultad, toda vez que la sala de clases estaba ocupada por otros alumnos. Con butacas fijas, lo que hicieron en el auditorio fue colocar, delante de los primeros asientos, algunas sillas en media luna (en el intento del profesor de

⁶⁷¹ ELGUETA y PALMA, *op.cit.*, pp. 920 y 921.

⁶⁷² CANDAU, *op.cit.*, pp. 134 y 135.

hacer lo más cercano posible a un círculo de discusión, “entiendo la importancia que esa disposición no tan ‘clasificada’ de los adquirentes y del transmisor tiene para el profesor, por ello tomé una de las sillas de la media luna” en la segunda clase observada – apuntes del cuaderno de campo de 16 de septiembre), donde se ubicaron las dos estudiantes que presentarían el texto, el profesor y una alumna más. El profesor invitó a los demás a que se posicionaran más cerca.

Después de la presentación del texto, empezaron un debate en que, de los aproximadamente once presentes, solo uno no participó (la clase tiene cerca de veinte alumnos inscritos). Comentaron “ejemplos de trabajadoras domésticas; de noticias sobre viviendas construidas a través del *Programa de Aceleração do Crescimento* (PAC) del gobierno federal; la situación del acceso al empleo en la ciudad de Rio Grande, en función del puerto y de los astilleros; de que el acceso a bienes de consumo no cambia la cuestión cultural, no cambia la mirada de la persona respecto de sí misma, ni sus búsquedas personales”; también “hablaron del *Bolsa Família*; un alumno dijo que no es una medida social y sí una medida económica; hablaron del prejuicio y asedio enfrentado por las mujeres en el trabajo en el astillero” (comentarios del cuaderno de campo).

En la segunda clase observada, discutieron textos de Vera María Candau, incluso uno en que la autora expone los principios de la EDH de Magendzo, mencionado con anterioridad en el presente trabajo. El profesor hizo referencia a cuestiones provenientes de teorías de Stephen Ball; discutieron sobre contextos “totalmente conflictivos... chocando en el propio concepto de derechos humanos y de EDH, en que para Magendzo, la EDH es uno de los derechos humanos... para Flávia Piovesan, los derechos humanos son universales, para dos profesores de la facultad, que tienen una mirada decolonial, no lo son, y que para Wolkmer... estarían en un camino entre fundacional y universal” (observación, cuaderno de campo). El profesor mencionó el *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), la *Resolução Nº 9 CNE/CES*, sobre la integración de teoría y práctica en el Curso de Derecho, a partir de tres ejes, el humanista, el profesional y el de la práctica. Habló de los aportes de la pedagogía crítica en ello. Igualmente, mencionó los cursos de EDH para profesores promovidos por secretarías del gobierno federal.

Hubo, además, un debate sobre las precarias condiciones de trabajo de los profesores en la educación estadual y municipal.

Desde los apuntes citados con anterioridad, es posible desprender la interdisciplinariedad involucrada en las temáticas susceptibles de estudio en el Magíster en Derecho y Justicia Social. En este sentido, en su entrevista, el “Alumno M 1” comentó sobre el abanico de temas posibles conducido por la perspectiva de la justicia social, bajo la óptica crítica y decolonial:

...está aquello que dicen por aquí: derecho y justicia social, el nombre del magíster, los alumnos bromeamos que esa tal justicia social fue la responsable por cambiar todo, ¿no es cierto?, porque eso abría una posibilidad de... bueno, derecho y justicia social, mi temática siempre ha sido sexualidad con la justicia social en el título del magíster, yo estuve segura de que yo lograría ingresar en el magister en derecho, haciendo el trabajo en sexualidad. Entonces, mi primera preocupación fue encontrar un programa que tuviera, por lo mínimo, esa línea en que yo pudiera trabajar con sexualidad. Pero ahí, como te dije, como yo venía acompañando la construcción del magíster yo percibí que con la justicia social yo lo conseguiría. En esa época, ya existía el programa del magíster, después salió el pliego del magíster y conseguí ver a los profesores, cuáles eran las líneas, de lo que no tenía idea, mi línea es la línea dos. El área de concentración del magíster es derecho y justicia social, esa es el área de concentración ... [...] En el magíster existían las asignaturas que nosotros elegimos, hay ciertos créditos, ciertas asignaturas obligatorias y optativas, entre las optativas tenía la educación en derechos humanos ... lo hice también y lo hice ... porque va a dialogar directamente con mi tesis, que es sexualidad. Yo ya sabía que iba por las conversaciones con el “Profesor 2”, pero viendo la descripción de la disciplina y el plan de clase de él,

había seminarios específicos, él trabaja conceptos de género y sexualidades en la educación en derechos humanos, allí él trabaja con el mismo referencial, él indica como modelos de seminario, Butler, Roger, Scott [...] en un primer momento, él trabaja con un concepto de educación igual, él te da esa idea y luego va a trabajar muchos conceptos, en el magíster él te da varias ideas, varios momentos, lo que me parece muy bueno. Una situación que me ayudó mucho en el magíster fue hacer la disciplina del “Profesor 2” con la del “Profesor 3”, que es Derecho, Diversidad e Inclusión Social. En el mismo semestre que el “Profesor 2” ofreció su disciplina, el “Profesor 3” también la ofreció, lo que fue fundamental para mi investigación, está hasta en mi tesis eso, está en la metodología, como yo construí la revisión bibliográfica, porque las dos disciplinas dialogan mucho, no solo por los autores, habrá autores diferentes también, pero ellos logran dialogar, y habrá autores similares, pero las temáticas, ellas sí dialogan, aunque bajo abordajes no siempre muy parecidos, pero bajo un enfoque que uno puede asociar. “Profesor 3” también trabajó género, sexualidad, indígena, ciudadanía, inmigrantes, varias ideas y el “Profesor 2” iba trabajando también. [...] Era impresionante, tenía cosas que la gente hablaba un día, el lunes, y que también íbamos a hablar en el jueves en el texto del “Profesor 2” y la gente recordaba, muy, muy productivo, tanto que hablé para todos mis colegas, los que me dijeron: “haz la asignatura del ‘Profesor 3’ y del ‘Profesor 2’ porque ellos van a ayudar, espera el segundo semestre que te va a gustar mucho”. Mi crecimiento teórico del primer al segundo semestre fue muy bueno, fueron fundamentales las dos disciplinas... Pluralismo Jurídico con el “Profesor 1” creo que me habría ayudado, siendo muy honesta, no la hice pues ya había terminado mis asignaturas, pero cogí los textos por él indicados y ahora en la tesis logré

trabajar con algunos de ellos. Sus textos también van a dialogar con el posicionamiento del "Profesor 3", porque ella trabaja con post colonialismo ... y mi línea sobre sexualidad es de la teoría 'queer' que también dialoga con las cuestiones descoloniales ...

Todas las lecturas son críticas, mi texto es un texto crítico, un poco sigue en el mismo sentido. Y tuvo otra cosa que también ayudó bastante, el año pasado hubo un evento, primer seminario o segundo de derechos humanos, que "Profesor 2" y "Profesor 3" organizaron parece que todo así confluía para mi pensamiento ...

fue muy bueno, muy importante para mí, un marco en la construcción de mi conocimiento, de ahí tuvimos mismo el contacto con el constitucionalismo latinoamericano, que es lo que

"Profesor 3" trabaja, hubo contacto porque vinieron investigadores, ponentes, fue muy bueno; así fue posible comprender bien...

(En traducción libre, desde: "Alumno M 1", entrevista)

Relatadas las observaciones hechas en el campo de la enseñanza de pre y postgrado de la FADIR, la cita se torna un puente a las cuestiones observadas en el campo de la investigación, toda vez que el Magíster en Derecho y Justicia Social genera estudios con miras a "la promoción de la ciudadanía, lo que implica superar, jurídicamente, la falsa dicotomía entre derechos de libertad... y derechos de igualdad...", teniendo como líneas de investigación "la realización constitucional de la solidaridad y las políticas públicas de sostenibilidad".⁶⁷³ Muchas son las situaciones en que se observa la importancia de la investigación en la FADIR. En un pasaje del cuaderno de campo, los estudiantes del Magíster, dirigidos por el "Profesor 2", "conversaban animados, arreglando la cuestión de los vuelos para el congreso del *Conselho Nacional de Pós-Graduação em Direito* (CONPEDI), para el cuál tuvieron trabajos seleccionados para presentación".

⁶⁷³ Conforme página web de la FADIR: <<http://www.direito.furg.br/index.php/mestrado-em-direito/>> [Consulta: diciembre de 2016].

Además de los estudios relacionados a la implementación de un curso de magíster en la facultad, la investigación está presente en diferentes contextos. La investigadora conoció a muchos estudiantes, incluso de los primeros años del pregrado, que trabajaban en investigación. En apuntes del 14 de septiembre de 2015, por ejemplo, se narra una reunión con tres becarios que investigan junto al “Profesor 2”; también las experiencias vividas en el CRDH generaron estudios de otros dos alumnos con los que la investigadora habló: el “Becario 1”, que preparaba una presentación con el título “*Prática Jurídica e Social: da extensão universitária à práxis social*”, sobre la asignatura *Prática Jurídica e Social*, realizada junto al CRDH, para la *Mostra da Produção Universitária*; y el “Alumno 6”, que volvía de un intercambio en una universidad portuguesa e hizo su trabajo de final de curso sobre dicho Centro.

Muchos de los profesores del curso de Derecho, igualmente, son investigadores y participan de congresos con regularidad. Conforme a los apuntes del 08 de septiembre de 2015, cuando la investigadora llegó a la sala de coordinación de la FADIR, el “Profesor 1” conversaba con el “Profesor 2” sobre congresos futuros, uno de ellos iría a todos (los cuales iban a ser realizados en diferentes regiones de Brasil, como Santa Catarina, Pará, Minas Gerais...), los dos irían al congreso del CONPEDI y ya habían corregido, aproximadamente, doce trabajos de los GTs (grupos de trabajo). Tal realidad, en lo que se refiere a estudiantes y profesores, es algo reciente en la facultad, según el “Alumno M 1”:

Mi curso de pregrado fue completamente diferente del magíster porque yo ingresé en el año 2004 en la FURG y salí en enero de 2010, pero el momento que la FURG vivía era otro, distinto del que ella vive hoy, el Derecho... En mi época, nadie hablaba de investigación, no se hablaba de eso, no existían profesores que investigaran aquí, ellos han ingresado a lo largo de mi curso. En 2009, el “Profesor 2” ya estaba aquí, pero yo no sabía. [...] Ahora, todo está muy cambiado. Yo hablo a mis amigos y alumnos, “...estoy muy contenta en vivir eso aquí en la FURG, porque la

FURG... no tenía idea de investigación, no se podía investigar, el Derecho era cerrado, era sentarse allí y código, código, código, yo era así, mis clases... mucha gente investiga en el pregrado, quién se interesa, investiga, yo lo puedo garantizar porque como alumna no había esa posibilidad, yo tenía un compañero que investigaba porque él buscó creo que fue el “Profesor 1” y trabajó con investigación a lo largo de los 6 años. Nosotros mirábamos aquello, nosotros, los alumnos, compañeros, y decíamos “¿qué es eso que estás haciendo?”, porque nosotros lo que hacíamos todos eran pasantías extracurriculares, para ganar dinero, era lo que se hacía... Entonces, en mi época no había investigación, era pocos que investigaban y eran vistos así. Cuando yo regresé, como profesora sustituta, ya tenía una idea mejor sobre la investigación porque ya había cursado la especialización, ya me había graduado... pero cuando yo regresé, encontré otro escenario, alumnos en el primer año, alumnos del tercer año, y ya era diferente hablar en investigación. Veías a los profesores saliendo todo el tiempo para eventos, saliendo para cursar doctorado, saliendo para no sé qué más, eso no se veía antes. Eso fue en 2012, 2013, 2014. Cambiaron muchos profesores... entonces hubo un cambio, fue cambiando y ahí también hay la obligatoriedad de la ley, creo que fue el contexto completo, algunos fueron ingresando, fueron trayendo investigaciones, no creo que el camino haya sido muy fácil... yo no sé decirte desde hace cuándo está la idea del magíster... creo que existía la idea, que querían instituir un magíster y, por ello, serían necesarios profesores doctores y eso fue una... para los alumnos porque tener un profesor que investiga, que incentiva, como creo que el “Profesor 2” hace y el “Profesor 1” y otros profesores también, pero es que soy más cercana de esos dos, y eso va “contaminando” también porque las cosas buenas también contaminan y creo que los alumnos... como profesora, ya

tuve alumnos del primer año que me llamaban para publicar en eventos, para presentar trabajo en la MPU... “vamos, si ustedes quieren, vamos”. Entonces, yo presencié el cambio con el magíster... Yo fui parte del primer grupo de alumnos del magíster, mi práctica en docencia fue en esa asignatura de derecho educacional, para mí la mayor señal de que el derecho cambió completamente es esa asignatura del “Profesor 2”, llena de gente, queriendo discutir... sería inimaginable en mi época de alumna...

Ellos son muy críticos... demuestra el cambio del curso de derecho... [...] cuando pienso en las cosas que evolucionaron y cómo han mejorado, Dios mío, el pensamiento de los alumnos del primer año, quisiera yo tener esa mirada en mi primer año de estudiante... Eso también es consecuencia del cambio en el acceso a la universidad, de poder tener alumnos provenientes de todas partes, de realidades muy diferentes; existe un sujeto, un cuerpo allí, que va a hablar que va a entender a partir de su contexto, poder trabajar con personas distintas, la gente dice, en la FURG, que en el primer año estás abierto y que después el Derecho te va absorbiendo y tú te vas cerrando, cerrando, cerrando.

(En traducción libre desde: “Alumno M 1”, entrevista)

En cuanto a la extensión, uno de los programas fue observado más atentamente, en función de los objetivos de la presente tesis: el *Centro de Referência em Direitos Humanos* (CRDH), que actualmente está ubicado en las salas D1, C2 y C4 del edificio adjunto al pabellón 4 (de las salas de clase de la FADIR). Respecto a la financiación del CRDH, se observó que la misma resulta de una asociación entre universidad y gobierno federal, conforme a los apuntes del cuaderno de campo:

Ellos participaron de una convocatoria pública de la *Secretaria de Direitos Humanos* y el CRDH recibió fondos para un año, que ellos ahorraron y todavía tienen para un año y medio más. En conversación posterior, el profesor me dijo que van a concurrir ahora por el PROEXT [*Programa de Extensão Universitária* del *Ministério da Educação*], en función de las alteraciones en la Secretaría de Derechos Humanos. El problema es que la universidad no tiene Facultad de Trabajo Social y no puede contratar profesionales, solo pagar becas a estudiantes y emplear sus propios profesores en actividades de extensión. Así, no tener financiamiento externo, además de representar una reducción de fondos, imposibilitaría la configuración actual, de un trabajador social, un psicólogo y un abogado, para atender a la comunidad. La facultad paga becas a parte de los estudiantes y el fondo proveniente de la Secretaría de Derechos Humanos paga a otra parte de los pasantes.

(Relato de conversación con “Profesor 2”, cuaderno de campo).

En la tarde del 04 de mayo de 2015, la investigadora participó de una primera reunión en el CRDH, conociendo a algunas de las personas involucradas en el trabajo: en suma, eran diez estudiantes, siete del Curso de Derecho y los otros tres de las Matemáticas, Biología y Psicología; y cuatro profesionales, asistente social, administradora, abogado y psicólogo, además del profesor coordinador. El cuadro no estaba completo. A la época, el abogado y el psicólogo eran profesionales de la Universidad que ayudaban de forma voluntaria. En la segunda ida a Rio Grande (08.09.2015), ya tenían una abogada contratada por el CRDH, profesional que, incluso, había sido estudiante en la Facultad y participado en el CRDH desde sus orígenes, cuando todavía su trabajo se enfocaba especialmente en el empoderamiento de mujeres.

En la reunión, los estudiantes contaron un poco de sus experiencias, ejemplificando casos con los cuales habían trabajado; situaciones que involucraban

abusos de niños y de adultos mayores, problemas enfrentados por inmigrantes de Senegal y Haití (presentes en número elevado en la región, en función de la oferta de trabajo en los astilleros y en el puerto) y oficinas desarrolladas con estudiantes de escuelas públicas, eran algunas de las temáticas tratadas por el CRDH. La investigadora tuvo la oportunidad de ir con los miembros del CRDH a una escuela pública de la comunidad vecina a la FURG y observar las numerosas demandas de la directora y de la coordinadora por oficinas y atención que el CRDH efectuaría junto a los maestros y a los alumnos de la institución.

Igualmente, los alumnos en la reunión resumieron a la investigadora las actividades fijas del CRDH. El Centro ofrece atención a la población en general, con asistente social, abogada y psicólogo. En términos de difusión, participan en eventos, donde hablan con las personas, entregan materiales con aclaraciones e informaciones sobre el programa. Aún realizan la *busca ativa*, en que la investigadora participó en el 06 de mayo de 2015.

En esa “búsqueda activa”, dos veces al mes (ahora intentan hacerla todas las semanas), los estudiantes salen en un vehículo de la FURG hacia un barrio pobre de la ciudad. Allí, visitan todas las casas de las calles por las que se hace posible pasar en un par de horas, aproximadamente. En el día en que la investigadora los acompañó, lograron pasar por tres calles, cada calle con tres o cuatro bloques, lo que estimó (de manera totalmente libre, como mera suposición) en aproximadamente cuarenta casas, en sus apuntes. Alcanzaron a que 24 personas llenaran formularios (con informaciones como nombre, profesión, dirección, teléfono, número de personas que habitan la residencia, etc.) y 11 agendaran una reunión con los profesionales del CRDH. La comunidad es pobre, pero gran parte de las casas son bastante dignas, a excepción de algunas en que incluso el olor del alcantarillado delante de la casa era algo molesto. Las calles no están pavimentadas. La gente se mostró muy receptiva, solo unas dos o tres personas no aceptaron recibir a los estudiantes; todos los demás fueron receptivos, algunos muy amables. Los alumnos atribuyen este factor al prestigio de la FURG junto a la comunidad.

Más que una actividad de difusión, una de las personas con formación en psicología en el CRDH (que, en la última salida a campo, habían aumentado a tres, siendo dos todavía estudiantes) comparó la práctica de la búsqueda activa hecha por el Centro a las intervenciones utilizadas en la psicología social, toda vez que en ella también los estudiantes y profesionales oyen a la gente y se ponen a su disposición.

Entre las otras actividades regulares del CRDH, está un grupo de discusión con un profesor de Ciencias Sociales, que tiene lugar los martes, cada quince días. Cuando la investigadora estuvo allá por última vez, la discusión giró en torno a las cotas étnicas (el 08 de septiembre de 2015). Igualmente, cada quince días, los otros martes, un estudiante, un profesional y un invitado participan de un programa en la radio de la Universidad (con temas como educación en derechos humanos, mediación de conflictos, etc.).

También el grupo del CRDH se encuentra en reuniones periódicas, al menos una a cada dos semanas. Tales reuniones sirven para muchos puntos. Son oportunidades de debatir acerca de las actividades, de planificarlas, de tratar sobre invitaciones recibidas, para que el CRDH participe en los más diversos eventos externos e internos a la FURG. En las mismas, los miembros del CRDH narran situaciones ocurridas a los que no estaban presentes, evalúan el trabajo desarrollado, cuentan casos importantes que pasaron afuera, etc. El espacio es bien democrático, siendo la oportunidad de hablar de lo que sea necesario, mientras aprovechan para charlar y tomar un café. De la experiencia de la investigadora en el CRDH, se ha percibido que la bienvenida pasa por la invitación al café.

Ese espacio, que, conforme Bernstein, sería de enmarcación débil, toda vez que los alumnos también disponen de algún control sobre la comunicación en la interacción pedagógica, surge bien caracterizado en palabras del “Alumno 3” (elegida como ejemplo, una vez que hubo muchos otros pasajes de entrevistas y observaciones en el mismo sentido), demostrando la práctica del principio de la coherencia en EDH:

El “Alumno 3” dijo que eso es lo bueno en el CRDH, por eso cree que va a permanecer, pues dijo “muchas veces soy expulsado de las pasantías”, ya que siempre habla lo que piensa. [...] Dijo que algunas personas no aceptan que uno hable, aunque lo haga de manera educada, y fue lo que aconteció en su experiencia anterior, cuando criticó las precarias condiciones del albergue público para personas sin techo, en que trabajaba. [...] En ese contexto, trataba de demostrarme cómo las prácticas en el CRDH son diferentes, democráticas, que en otras pasantías hay mucho autoritarismo. Que en el CRDH todo puede ser dicho y las personas oyen la opinión contraria sin traer problemas a nadie. Ejemplificaron contando sobre un debate que hubo en el CRDH sobre cotas en la universidad, que unos aprueban, otros, no. Dijo que el “Profesor 2” es muy democrático y que el CRDH representa un punto de intersección entre la universidad, los alumnos y los movimientos sociales estudiantiles.

(“Alumno 3”, entrevista)

Respecto de la perspectiva metodológica del CRDH, puede ser definida como una experiencia de investigación participativa,⁶⁷⁴ inscrita en el paradigma sociocrítico, toda vez que pone la teoría y la reflexión al servicio del cambio en la realidad social.⁶⁷⁵ La investigación participativa, en el caso brasileño, “está asociada de forma indirecta a los procesos de acción política y pedagógica que dieron origen al *Partido dos Trabalhadores* (PT) y al *Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-*

⁶⁷⁴ Conforme ya se ha señalado en la nota de pie de página n. 4, a partir del artículo de SILVA E SILVA, *op.cit.*, y del artículo de BRANDÃO, *op.cit.*

⁶⁷⁵ Conforme ELGUETA y PALMA, *op.cit.*, pp. 143 y 144: “esta perspectiva se preocupa del análisis de las transformaciones sociales y de dar respuesta a problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son: a) Conocer y comprender la realidad como praxis, b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores, c) orientar al conocimiento a emancipar y liberar al hombre, d) Implicar al investigado para su autorreflexión. Este paradigma cuestiona la neutralidad de la ciencia y el grupo asume la responsabilidad de la investigación propiciándose la reflexión y crítica transformadora. En las dimensiones conceptual y metodológica existen similitudes con el paradigma interpretativo, al que añade un componente ideológico con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla”.

Terra (MST), cuya proximidad constante con la educación popular y con las *comunidades eclesiais de base* de la Iglesia Católica, originadas de la Teología de la Liberación, es bastante conocida”.⁶⁷⁶ En ese sentido, Brandão plantea que las diversas propuestas de alternativas participativas en la investigación social tomaron, en América Latina, contornos propios y presentan características en común: "cualquiera que sea el nombre originalmente dado a las diversas propuestas de alternativas participativas en la investigación social, hay, como vimos brevemente antes, algunos signos convergentes en América Latina: a) Las diferentes propuestas y experiencias surgen más o menos al mismo tiempo, entre las décadas de los años 60 y 80, en pocos lugares del continente, pero en poco tiempo se difunden por todas partes. b) Se originan dentro de diferentes unidades de acción social que actúan preferentemente junto a grupos o comunidades populares. C) En su mayoría ellas serán puestas en práctica dentro de movimientos sociales populares emergentes, o se reconocen estando al servicio de esos movimientos. D) Ellas heredan y reelaboran diferentes fundamentos teóricos y diversos estilos de construcción de modelos de conocimiento social a través de la investigación científica. No existe en realidad un modelo único o una metodología científica propia de todos los enfoques de la investigación participante. e) Reconociéndose como alternativas de proyectos de enlace y mutuo compromiso de acciones sociales de vocación popular, involucrando siempre a personas y agencias sociales 'eruditas' (como un sociólogo, un educador de carrera o una ONG de derechos humanos) y 'populares' (como un indígena tarasco, un obrero sindicalizado argentino, un campesino semi-alfabetizado del Centro-Oeste de Brasil o el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin-Terra), ellas parten de diferentes posibilidades de relaciones entre los dos polos de actores sociales involucrados, interactivos y participantes. f) Las investigaciones participantes atribuyen a los agentes populares diferentes posiciones en la gestión de esferas de poder a lo largo del proceso de investigación, así como en la gestión de los procesos de acción social dentro de los cuales la investigación participante tiende a ser concebida como un instrumento, un método de acción científica, o un momento de trabajo popular de dimensión

⁶⁷⁶ BRANDÃO, *op.cit.*, p. 30.

pedagógica y política casi siempre más amplia y de mayor continuidad que la propia investigación. g) Por regla general, las diferentes alternativas de investigación participante surgen en intervalos entre la contribución teórica y metodológica de Europa y de los Estados Unidos de América y la creación o recreación original de sistemas africanos, asiáticos y latinoamericanos de pensamientos y de prácticas sociales. No es raro que un enfoque que se auto-identifica como ‘dialéctica’ emplea en la práctica procedimientos formales y cuantitativos propios a enfoques metodológicos de carácter neopositivista”.⁶⁷⁷

Tal metodología parece muy adecuada a la educación formal y no formal en derechos humanos, puesto que abre la universidad a las demandas de la población, posibilitando una interacción entre la institución, sus estudiantes y la comunidad, cuyas consecuencias para cada uno de ellos son de gran valor. Como se ha visto, la metodología está también de acuerdo con las teorías, normativas y pactos, nacionales e internacionales, sobre EDH.

Un programa de extensión universitaria como el CRDH – sin evaluaciones, sin contenidos mínimos, con una relación muy cercana entre profesores y alumnos, abierto a las sugerencias puestas por la realidad de la comunidad vecina – también parece posibilitar que los alumnos, en el nivel del pregrado, obtengan los beneficios de lo que Bernstein denomina “pedagogías invisibles”. El autor señala que el foco de tales pedagogías “no está en un desempeño evaluable del adquirente, sino en procedimientos internos al adquirente (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales). Así, mientras las pedagogías visibles ponen el foco en un texto evaluable externo, las pedagogías invisibles colocan el foco en los procedimientos, las competencias”.⁶⁷⁸

⁶⁷⁷ *Ibíd.*, pp. 39 y 40.

⁶⁷⁸ BERNSTEIN, *op.cit.*, p. 104. En las páginas 103 y 104, el autor señala: “una pedagogía visible (y existen muchas modalidades) siempre colocará énfasis en el desempeño del niño, en el texto que el niño crea y en el grado en que aquel texto satisface a los criterios. Así, los adquirentes serán evaluados de acuerdo al grado en que satisfacen esos criterios. Una pedagogía visible coloca énfasis en el producto externo del niño” y “actuarán para producir diferencias entre los niños; son necesariamente prácticas de transmisión que estratifican”, asimismo, señala que “el hecho de que una pedagogía visible tenga reglas explícitas de orden regulativa y discursiva no significa que no existan reglas o mensajes tácitos” (en traducción libre de la autora).

Bernstein también afirma que “muchas familias de clase media favorecen ese régimen en los años iniciales de la vida de sus hijos, cambiando después, en la fase de la escolarización secundaria, hacia una pedagogía visible”.⁶⁷⁹ En efecto, según el autor, las pedagogías invisibles presuponen una larga vida pedagógica,⁶⁸⁰ razón por la cual no suelen ser adoptadas en la enseñanza universitaria, en que la cantidad de contenidos y la necesidad de preparación para evaluaciones posteriores, de órganos profesionales, la inviabilizan. Sin embargo, cuando se trata de la EDH, la formación involucra más que la mera instrucción, como se ha visto, debiendo vivirse en el cotidiano, a lo largo de la vida, de manera que proyectos de extensión como el CRDH serían imprescindibles, aunados a la teoría estudiada en sala de clases.

En términos de la relación entre teoría y práctica, la investigadora observó que los estudiantes de Derecho del CRDH todavía están en los primeros años de la facultad. Según la evaluación del “Profesor 2”, es difícil mantenerlos por mucho tiempo, en función del interés que despiertan en ellos las pasantías de instituciones como el Poder Judicial, la Fiscalía, etc. De lo que la investigadora escuchó de los estudiantes, ello dice relación con la idea que tienen de la práctica en Derecho. El estudiante de pregrado tiene ganas de tratar con expedientes, ingresar en las actividades procesales y a ello no tienen acceso en el CRDH:

...creo que la práctica es bastante importante, especialmente, en el curso de Derecho... aquí en el Centro de Referencia, vivimos experiencias maravillosas con ese contacto con el público... pero es más por el crecimiento personal mismo porque, como no se pueden promover demandas judiciales, acabamos no teniendo contacto con expedientes judiciales y esas cosas así... veo muchos de mis compañeros que trabajan en oficinas de abogados, en la defensoría pública comentando que es algo muy bueno poder llegar en clases y el profesor empezar una materia

⁶⁷⁹ *Ibíd.*, p. 119.

⁶⁸⁰ *Ibíd.*

nueva y ellos ya entendieren aquello... porque creo que es muy difícil quedar solo con la teoría, solo leyendo, leyendo, leyendo, porque no logras tener aquella visión práctica de lo estudiado: ‘es así por eso, ocurre de esa manera y por eso’. Entonces yo creo que es extremadamente importante la práctica...
(en traducción libre desde: “Alumno 1”, entrevista)

El interés de los estudiantes por buscar prácticas en tribunales y otros órganos en que la concreción de normas materiales y procesales puede observarse en los expedientes, quizás sea reflejo de la cultura positivista del Derecho, por la cual su definición y sus relaciones con otros campos del conocimiento y de la vida son reducidas. Quizás ese cientificismo, que valora al derecho positivo por sobre las relaciones y valores que anteceden al texto legal, tenga que ver con la dificultad de los alumnos de visualizar la práctica jurídica en el ejercicio del CRDH. Aquí cabe recordar las palabras de Barretto, cuando señala que ese reduccionismo epistemológico, que restringe tales derechos a “su dimensión positiva, tal como se encuentra en el campo de la legislación”, es responsable de aprisionar “la temática de los derechos humanos dentro de sus propios parámetros conceptuales y metodológicos”, haciendo que otras cuestiones – el autor habla, por ejemplo, de la fundamentación de dichos derechos – sean puestas en una esfera “metajurídica y, como tal, irrelevante para la práctica jurídica”.⁶⁸¹

Lo interesante es que, en su primera visita de observación a la FURG, la investigadora ha podido acompañar las tratativas para la implementación – que, por fin, en su segunda visita, ya estaba concretada – del *Projeto Assessoria Jurídica Universitária*. Ahora, los alumnos pueden realizar las clínicas curriculares obligatorias del quinto año junto al CRDH, es decir, a partir de los casos que se presenten en el CRDH. Esto se hace bajo la asignatura *Prática Jurídica e Social*. El Núcleo de Práctica Jurídica y Social es así definido por uno de sus estudiantes:

⁶⁸¹ BARRETTO, *op.cit.*

... es una pasantía curricular obligatoria del quinto año, la mitad del personal la hace allí en el SAJ, que es la oficina modelo, que aquí en Rio Grande queda en el centro de la ciudad, y otra parte la hace aquí dentro del propio campus, que se encuentra junto al Centro de Referencia en Derechos Humanos, y aquí en el Centro de Referencia en derechos humanos, justamente, por tener una connotación más social del trabajo, ellos llaman el Núcleo de Práctica Jurídica y Social. ... la gente utiliza la estructura física del Centro, es el mismo coordinador, la gente trabaja junto a él, pero no es en el Centro, es junto al Centro, no es lo mismo del Centro.

[...] Hay un profesor que orienta a los alumnos ... que es un abogado, profesor abogado que actúa junto a los alumnos.

(En traducción libre, desde: "Becario" 1, entrevista)

La investigadora cree que, con eso, la Educación en Derechos Humanos de la FURG ha logrado obtener un diseño institucional muy interesante, a partir de las posibilidades existentes entre teoría y práctica. Ha logrado cerrar el círculo entre enseñanza, sensibilización, concienciación, entendimiento y práctica de las posibles soluciones al problema vivenciado, necesarias al cambio de la realidad. Ello aporta mucho no solo a la formación de sus alumnos, sino también al ofrecimiento de un servicio más completo a la comunidad.

Es importante destacar que, al contrario de otras pasantías, el CRDH no estipula un nivel mínimo en el curso para los estudiantes que deseen hacer sus prácticas allí, por eso atrae a estudiantes que están empezando su formación universitaria. En esos primeros años, los alumnos igualmente cursan la asignatura obligatoria, teórica, de Derechos Humanos. Al respecto, la investigadora estima que, ya en el inicio del curso, la Facultad presenta los criterios de la formación que espera de sus alumnos. Ellos van siendo sensibilizados en el tema, tienen la posibilidad de observar los problemas reales, conocer los dramas de la población, además de conversar con estudiantes más avanzados en el curso y observar su práctica procesal en la temática de los derechos humanos. Y ello, esa

sensibilización y concientización, es lo que buscan los tratados internacionales que tratan de EDH, es lo que busca la legislación educacional en Brasil y, de alguna forma, es lo que prescribe la Resolución CNE/CES N° 09/2004, que instituyó las directrices curriculares nacionales del pregrado en Derecho, estableciendo la integración entre teoría y práctica, bajo los ejes humanista, profesional y de la práctica.

La presencia de estudiantes más adelantados en el curso, tratando de expedientes judiciales generados a partir de demandas hechas por la comunidad frente al CRDH, aporta esa sensibilidad y concientización a la práctica profesional como jurista. En una de las veces que la investigadora llegó al CRDH, los alumnos de las clínicas curriculares obligatorias del quinto año habían tenido una reunión con un grupo de mujeres transgénero y trabajaban en la demanda por la cual sería requerida la alteración en el registro civil, adoptando su nombre social. Una de las discusiones de los estudiantes se refería al nombre que deberían utilizar en la parte inicial de la demanda, donde los datos del demandante deben ser informados. La duda era si deberían utilizar primero el nombre social o el presente en el registro civil. La discusión que siguió fue un verdadero ejercicio de crítica jurídica:

En la sala de reuniones del CRDH, estudiantes entusiasmados separaban las procuraciones y conversaban sobre la documentación de las clientes, inconformes con la foto masculina presente en el carné de identidad de algunas de ellas. Discutían cómo debería ser formulada la demanda, si el nombre social debería aparecer primero, o el del registro civil. Una alumna preguntó si no tendría riesgo de que la demanda no fuera admitida, en caso que se optara por el nombre social en el exordio, a lo que alguien contestó que enmendarían la demanda y divulgarían la insensibilidad del juez. Hablaron de romper el paradigma; un estudiante dijo que partir del nombre social era una forma de ya partir dando el tono del expediente.

(Relato del Cuaderno de Campo)

En la segunda visita a la FURG, la investigadora pudo observar el desarrollo del expediente, las nuevas dificultades enfrentadas por los alumnos y las soluciones críticas que encontraban:

Mientras conversábamos, los estudiantes de la asistencia jurídica trabajaban en la sala de reunión del CRDH (donde ellos actúan una vez a la semana, conforme entrevista del “Becario 1”, grabada en el 18 de septiembre). [...] El “Alumno 7” fue a imprimir algo para el expediente y aprovechó para preguntar al psicólogo si él podría dar un certificado, ya que la jueza había solicitado un certificado psiquiátrico, empero ellos entienden que, si fuera el caso, sería un certificado psicológico, una vez que ‘ellas no están enfermas’. El psicólogo dijo que debería ser un certificado de que ellas estén seguras de lo que quieren, dijo que hay un profesor de la Facultad de Psicología que trabaja con un grupo de alumnos y que podría otorgar tal dictamen.

(Relato del Cuaderno de Campo)

Como se observa, todo lo expuesto tiene un gran impacto social. Esa práctica, que se orienta hacia la comunidad, ofrece la oportunidad a los estudiantes y a los miembros de la comunidad de pensar sus derechos y de estar en contacto con los derechos de los demás, problematizar y criticar, reforzando su actuación en la sociedad; saber a qué órganos recurrir en cuestiones de derechos humanos y acercarse a las instituciones y a los instrumentos para la defensa de ellos. Por medio de ella, la universidad también puede percibir las demandas sociales, aceptando el reto de profundizar cuestiones importantes para el desarrollo social del país, incluso mediante adaptación y flexibilización de sus planes de enseñanza. En cuanto a esos impactos en la comunidad y en la universidad, algunos ejemplos pueden verificarse a lo largo del presente trabajo, como los testimonios de profesores y miembros

directivos de escuelas públicas auxiliadas por la FURG y las discusiones generadas a partir de la presencia de la cultura indígena en la universidad.

En cuanto a los estudiantes de la universidad, algo que quedó muy claro, a partir de las entrevistas, los alumnos que trabajan con derechos humanos tienen una visión crítica muy refinada y sus manifestaciones sobre cuestiones humanas, familiares y problemas sociales suelen estar marcadas por la ponderación y la solidaridad:

... pero ese caso ahí, de los senegaleses, fue muy importante porque estamos recibiendo aquí en la ciudad muchos, tanto senegaleses como haitianos, y acaba que ellos vienen y, muchas veces, no logran organizarse hasta el punto de estabilizarse aquí, están pasando por dificultad, mucha necesidad, y entonces fue bueno que hayamos logrado hacer ese puente entre ellos y el CRDH. [...] ... es una cosa muy grandiosa así porque tú estás actuando allí con vida, con las vidas de las personas y, a veces, solo porque no hay valores económicos involucrados en el trabajo, las personas no dan mucha importancia, pero es muy complejo, a mi ver es muy complejo [tratando de Derecho de Familia]. Entonces, por ahora, es lo que me gusta así, es lo que yo... la parte de familia... es muy complicado... es una cosa tan... que a veces no se le da la importancia necesaria... porque lidiar con sentimientos, “bah” [interjección utilizada en el sur de Brasil], tienes que estar bien preparado... hasta los propios términos que vas a utilizar con la persona, creo que el área de familia, a veces, acaba siendo muy cosificada, así, tratar a las personas como cosas ... como aquello allí que está en el papel y nada más.

(En traducción libre desde: “Alumno 1”, entrevista)

De ello, uno podría cuestionar si esas cualidades, el sentido crítico, el humanismo, la ponderación, son trabajadas a partir del estudio de los derechos

humanos o si la disposición a tal estudio ya presume la presencia de ellas en el estudiante. Al respecto, la investigadora encontró muy interesante la postura de una alumna, sobre sus percepciones sobre el cambio de sus compañeros de clase a lo largo de los años de estudio:

... cuando ingresamos en la universidad, la actividad que el directorio académico preparó para nosotros fue una clase falsa, entonces, por supuesto, entramos en la sala de clases y no conocíamos a nadie del curso, entonces un alumno del penúltimo año estaba en el frente de la sala como si fuera el profesor y otro en nuestro medio, como si fuera nuestro compañero, como si hubiera entrado con nosotros. Y entonces el supuesto profesor pasó un documental sobre las cárceles en Brasil, que es un horror, y después sugirió que nosotros hiciéramos un debate, para hablar lo que pensamos sobre el video, etc. Eso en la primera semana de clase. Y entonces el alumno que estaba infiltrado entre nosotros, que también era del penúltimo año, él vino con unas ideas bien así, sabe, de aquellas “bandido bueno es bandido muerto”, para provocar eso en la gente. Y entonces varios de mis colegas, así, medio que fueron en la ola, ¿me entiendes? Concordaron y todo más. Después, ellos se presentaron, hablaron de lo que se trataba, que era una clase falsa. Y hoy en día, en esos compañeros ya siento una diferencia ahora. En la FURG, bah [interjección utilizada en el sur de Brasil], las clases son muy orientadas hacia esa discusión crítica del Derecho, no es solo aquella cosa dogmática así ... En la mayoría de las clases somos incentivados, así, al pensamiento crítico y eso me parece maravilloso aquí, los debates que se nos proporciona aquí dentro me parecen muy buenos.

(En traducción libre desde: “Alumno 1”, entrevista)

Los objetivos profesionales de los estudiantes también apuntan hacia esa sensibilidad social. La investigadora ha oído numerosas veces sobre la *defensoría pública*, institución encargada de “*la orientación jurídica, de la promoción de los derechos humanos y de la defensa, en todos los grados, judicial y extrajudicial, de los derechos individuales y colectivos, de forma integral y gratuita, a los necesitados*” (artículo 134 de la Constitución Federal). Entre otras situaciones, se transcribe la conversación de estudiantes que identificaron sus vocaciones profesionales con la práctica de esa institución:

...mi objetivo profesional es el de hacer el concurso público para ingreso en la defensoría pública... la defensoría, aquí en Brasil, es el órgano que trabaja, que existe, para asistir la gente de renta baja que no tiene condiciones de pagar un abogado privado, ¿verdad? Y ese es mi gran objetivo de vida, es ser aprobado en ese concurso.

(En traducción libre, desde: “Becario 1”, entrevista)

...muchos de los mis compañeros hacen sus pasantías en la defensoría pública y yo me quedo pensando que es una institución tan importante, ¿no es cierto?, y, a la vez, es tan poco valorada... porque, si fueres a ver, la estructura de la defensoría aquí en Río Grande es horrible, si la comparas a la del Ministerio Público, por ejemplo. Y yo me quedo pensando en ir para el área de la defensoría...

(En traducción libre, a partir de: “Alumno 1”, entrevista)

Ellos evalúan el impacto de su práctica en derechos humanos de la siguiente forma:

Creo que [es muy importante] no solo para la sala de clases, sino también para la vida toda porque, por ejemplo, esa experiencia

que estamos teniendo en el núcleo, de tener contacto con un grupo de travestis, de transexuales... que están en una condición de vulnerabilidad social, el relato, ese contacto con ellas no solo llevas para la sala de clases, es una cosa que te marca así, es una experiencia de vida que tienes...

(En traducción libre, desde: "Becario 1", entrevista)

...aquí en el Centro de Referencia, nosotros tenemos experiencias maravillosas con ese contacto con el público, creo que es extremadamente importante, creo que todos deberían hacer eso por un tiempo, ¿sabes? [...] Sí, aquí cuando vamos en la búsqueda activa es cuanto tengo más esa sensación... de ir y llevar el Derecho para las personas, de mostrar a una persona que ella tiene derechos, que nadie está haciéndole un favor al garantizarle algún tipo de derecho, que ella tiene aquel derecho y debe utilizar... porque, a veces, las personas cuando van a conversar con un abogado o con alguien que es graduado y asume un rol social allí, es un agente social, creen que esa persona les está haciendo algún favor, se quedan así muy avergonzadas... "eso que la persona está te prestando es un deber de ella".

(En traducción libre, desde: "Alumno 1", entrevista)

Las conversaciones de los alumnos hacen recordar los conceptos de "simpatía" y "compromiso" utilizados por Amartya Sen, los cuales tienen sentidos cercanos a los términos empatía y coherencia empleados en la presente tesis. El autor señala que "nuestra concepción de interés propio puede contener, ella misma, la consideración por otras personas, y así, la simpatía puede ser incorporada a la noción del bienestar ampliamente definido del propio individuo", y que, "más allá de nuestro bienestar o interés propio ampliamente definidos, podemos estar dispuestos a hacer sacrificios para promover otros valores, como justicia social, nacionalismo

o bien estar de la comunidad (además de un cierto costo personal)".⁶⁸² Asimismo, entiende que "no hay sacrificio del interés propio o bienestar cuando somos responsables de nuestras simpatías", sin embargo, lo hay cuando actuamos con compromiso "ya que la razón porque uno intenta ayudar es el sentido de injusticia, y no su deseo por aliviar su propio sufrimiento decurrente de la simpatía".⁶⁸³

Esa visión de mundo simpática y comprometida, que exige una elaboración más compleja de los propios valores, sentimientos y actuaciones en comunidad frente al otro, se percibe en las conversaciones de los alumnos. Ejemplo de ello puede observarse en la entrevista de "Alumno 1" antes citada, que pretende ingresar en la defensoría pública, institución de asistencia a las personas de renta baja, aunque la vea menos valorada y con peor estructura en comparación con otras instituciones en las cuales podría almejar trabajar.

Así las cosas, es posible observar que la orientación de codificación específica presentada por los alumnos entrevistados coincide con la formación que la FADIR se había propuesto a desarrollar. Ellos demuestran tener las reglas de reconocimiento y las de realización necesarias a la producción del texto adecuado al contexto.

A la luz de todo lo expuesto con anterioridad, es posible concluir también que la organización de la EDH del curso de Derecho de la FURG está orientada por una perspectiva crítica. Es una organización que mantiene coherencia con el principio de considerar la enseñanza, la investigación y la extensión como indisociables, toda vez que las cátedras de derechos humanos pueden ser asociadas a la asistencia social realizada a partir del proyecto de extensión del CRDH, el cual, por su parte, está asociado a las clínicas de asistencia jurídica, todo acompañado por actividades de investigación. Numerosos fueron los ejemplos comentados acerca de la contextualización histórico-social del aprendizaje, del vínculo entre teoría y práctica, del aporte a la constitución de sujetos autónomos y solidarios (sean alumnos de la institución, como los mencionados en las citas arriba,

⁶⁸² SEN, *op.cit.*, p. 334.

⁶⁸³ *Ibíd*, p. 345.

sean personas de la comunidad o estudiantes de escuelas públicas asociadas, por ejemplo) y de la búsqueda por cambios en la realidad social en la EDH de la FADIR.

Asimismo, la cuestión política está bastante presente en los contenidos estudiados y en el ambiente de la FURG, donde actúan libremente movimientos sociales estudiantiles. Las soluciones colaborativas son buscadas por tales grupos, por los directivos de la universidad (ejemplo de ello fue la iniciativa de realizar el *Colóquio Diversidade na Universidade*) y por los profesores en la interacción pedagógica en la sala de clases y en el programa de extensión observado. En ese sentido, se apunta a la adopción de seminarios y clases magistrales transcendentales en el campo de la enseñanza, por ejemplo. La reflexión – provocada también por el ambiente plural – considera la dialéctica entre el universal y el local (o fundacional). Más que reproducir lo pensable, busca acercar a los estudiantes (formales e informales) a lo impensable, mientras expande el número de los que tienen acceso a ello, por medio de políticas de democratización del ingreso en la universidad, propias y gubernamentales.

El intento de reestructuración epistemológica puede percibirse en diversas situaciones, por ejemplo: la utilización de métodos de investigación social, como la investigación participativa presente en el CRDH; el gradual desplazamiento hacia la lógica de la adquisición, del cual es ejemplo también la metodología de la investigación participativa, junto a los seminarios y las clases magistrales transcendentales impartidas en la FADIR; la preocupación por la interdisciplinariedad, presente en los contenidos y en la búsqueda por superar la interpretación meramente positivista del Derecho. Según Días, los planes de estudio no llegan a ser lo que Bernstein denomina “currículo de integración”, empero, la presencia de la interdisciplinariedad sugiere alguna posibilidad futura de que los programas de estudio evolucionen orientados en tal dirección.⁶⁸⁴

⁶⁸⁴ Véase: "como se puede percibir a lo largo de esta investigación, aunque hay un acercamiento conceptual entre integración e interdisciplinariedad, no se confunden. La actitud (acción) interdisciplinaria aproxima los conocimientos, los contenidos, las disciplinas, las prácticas de investigación y extensión; en la interdisciplinariedad, existe una predisposición al diálogo. La integración (del currículo y el código de), por su vía, exige mucho más que una actitud interdisciplinaria; necesita la confluencia de enmarcaciones y clasificaciones débiles. En tesis, necesita relaciones de poder y principios de control en que reglas discursivas y jerárquicas tengan

Así, según el modelo de Bernstein, la enseñanza-aprendizaje en la FADIR está configurada por una práctica pedagógica en que se reconocen los reflejos de la pedagogía crítica. En términos de reglas jerárquicas, uno observa que el modelo de sujeto pedagógico involucra una relación dialógica, accesible y amigable entre alumnos y profesores, ejemplificada en muchos pasajes del presente trabajo. En lo que se refiere a las reglas de secuencia, es posible observar que, aunque en el proceso de enseñanza se observa la exposición de amplios contenidos, el intento de desplazamiento de la centralidad de la figura del profesor y la utilización de diferentes métodos en la extensión y en la investigación mantienen respeto y atención al ritmo de los alumnos. Asimismo, ahí se incluyen los programas para auxiliar a los estudiantes provenientes de distintas realidades simbólicas, evitando dificultades en la cuestión del ritmo y de la ambientación. En cuanto a las reglas de criterio llevan a que se espere de los alumnos posturas autónomas, críticas y solidarias, las cuales, de hecho, se pueden encontrar en su actuación. Nada más emblemático, podríamos señalar, cuando alumnos y profesores tienen los derechos humanos como materia prima de su trabajo, como empuje fundamental de su visión del mundo.

sus fronteras atenuadas, como si el entre y el dentro de las relaciones de categorías pudieran ser percibidas por suaves desplazamientos. [...] Como se puede percibir en el análisis de los datos en el Capítulo V, el plan de estudio del curso de Derecho de la FURG está constituido por un conjunto de conocimientos que está organizado en contenidos aislados, posibilitando que cada profesor, en su campo, pueda, dentro de ciertos límites prescritos, seguir un camino propio. Las asignaturas, en general, no se comunican y, raras veces, los docentes dialogan sus experimentos en la sala de clase, lo que lleva a un aislamiento y fortalecimiento de las fronteras de las categorías discursivas del currículo. En este arreglo curricular, hay una tendencia a la jerarquización del conocimiento, y así las relaciones de poder y control tienden a fortalecerse y centralizarse prioritariamente en las manos de quien dice lo que debe ser el currículo, en general el cuerpo directivo o, comisión que elabora las normas curriculares". En traducción libre desde: DIAS (2014), *op.cit.*, pp. 155, 156 y 159.

CONCLUSIÓN

A partir de lo expuesto en el presente trabajo, es posible vislumbrar – aunque con algún riesgo de extrema simplificación – que las diferentes concepciones acerca del progreso y del desarrollo, presentes en los campos internacional, estatal, económico y del control simbólico, acarrearán miradas distintas sobre el rol del Estado. Ello va a impactar en toda la cadena de contextos macro y micro, desde el nivel de la organización social hasta el de la EDH desarrollada en sala de clases, incluso ingresando en el nivel individual de la conciencia personal.

Como se ha visto en el capítulo II, la idea de progreso utilizada en la tesis está asociada a la liberación y emancipación del ser humano, en lo que se identifica al “desarrollo como libertad”, abogado por Amartya Sen. Esa idea de desarrollo involucra la eliminación de privaciones de libertades sustantivas, lo que garantizaría condiciones para que cada uno elija la manera como quiere vivir, de acuerdo con sus prioridades y, tal vez, hasta con su noción de felicidad. Por esa visión, el desarrollo debe ser entendido también a partir de la expansión de los servicios sociales.

En oposición a esa idea de desarrollo como libertad, está la mirada más restricta y más dura del desarrollo como crecimiento del Producto Nacional Bruto (PNB), de las rentas privadas, de la industrialización o del avance tecnológico, por ejemplo. Esa mirada se identificada más con el conservadorismo observado en el campo económico y en el control simbólico por él influenciado. Ello no quiere decir que el conservador no quiere el progreso, sino que tiene una concepción de progreso más vinculada al desarrollo económico, para la cual no es necesario realizar cambios en la estructura social. Esa visión de mundo, por supuesto, también involucra poderosos sistemas de valores y normas, toda vez que, para el buen funcionamiento del libre mercado, son necesarias instituciones sólidas y comportamiento ético.

Sin embargo, las diferentes concepciones acerca del progreso y del desarrollo generan distintas creencias sobre el rol y la dimensión que debe asumir el Estado. Según Bernstein, ahí reside la oposición entre los que desean gastos

públicos abultados y los que los desean escasos. La idea de la extensión que deben asumir los gastos públicos forma parte, entonces, de la ideología a la que cada uno se vincula. De ahí que seguir confundiendo las inversiones en los servicios públicos – como la educación, de la cual hemos tratado en la tesis – con fuera de la responsabilidad fiscal es también un esfuerzo ideológico del cientificismo en las económicas, que, por repetición de sus conceptos, intenta crear una sola verdad, un pensamiento único en términos de las posibilidades del Estado. Son distintas ideologías que plantean diferentes soluciones y que buscan caminos también distintos para concretarlas, de manera que no pueden ser clasificadas como verdaderas o falsas, sino como ideológicas, las actuales políticas dichas de austeridad y los cortes en las inversiones en servicios públicos a que corresponden.

A partir de la aplicación del lenguaje de descripción interno desarrollado por Bernstein, es posible percibir que esa dialéctica se mantiene presente en la interacción de los distintos campos (es decir, del campo internacional, del campo del Estado, de la producción y del control simbólico), impregnando la producción, la recontextualización, oficial y pedagógica, y la reproducción del discurso de derechos humanos y de EDH. A partir del estudio desarrollado, ha sido posible percibir que el grueso de la producción de esos discursos ocurre en el campo internacional, la arena propia de la discusión y desarrollo de los derechos humanos (especialmente después que el modelo de Estado-nación perdió espacio en las decisiones geopolíticas, desplazado por la lógica del poder económico neoliberal). De ahí, salen los principios dominantes reflejados en el discurso pedagógico oficial (conducido por el dispositivo pedagógico), los cuales están bastante identificados con lo que Wallerstein denomina “universalismo europeo”, el conjunto de ideas de los grupos que actúan de manera hegemónica hace más de cinco siglos.

En cuanto al universalismo europeo, enseña el autor que el universalismo científico (a través de las dos culturas, de su supuesta neutralidad, de la objetivación del sujeto y de su ambiente, de la técnica vista como fin, de la identificación entre conocer, dominar y controlar, es decir, del desplazamiento de la razón liberadora por la instrumental), en el campo económico, sostiene “la verdad científica del mercado”, de las leyes neoliberales, una de las tres especies de demandas del

universalismo destacados por Wallerstein. En el área del derecho, el cientificismo, entre otras cuestiones ya vistas, apunta hacia la necesidad de imposición, incluso mediante el uso de la fuerza, de los derechos humanos (y de la democracia), en función de su presunto universalismo. La tercera especie de reclamo del universalismo acompaña la idea de choque de civilizaciones y su supuesto de que la civilización “occidental” es superior a las otras por estar basada en esos valores y verdades universales.

Resulta interesante que los derechos humanos hayan sido caracterizados como universales, ya que, siendo considerados naturales (inherentes en los seres humanos) e iguales (los mismo para todo el mundo), ya estarían reconocidos a todas las personas, independientemente de su posición geográfica. Su clasificación como universales (aplicables en todos los lugares), ampliada al punto de abarcar la definición de natural, trae consigo una perspectiva práctica, relativa a su aplicabilidad, que lleva a la superación de las fronteras estatales y posibilita que se configuren, bajo falsas premisas, motivos para intervenciones en países o regiones enteras, como ha ocurrido desde el siglo XV. El conocimiento histórico del uso instrumental del universalismo con fines diversos de los derechos humanos debería determinar la práctica constante del contrapunto de ideas, so pena de adoptarse una postura discursiva de imposición, además de reduccionista, ya que no reconoce la existencia de la diversidad y de las ideas de autodeterminación en el seno de los pueblos y sus culturas. El alejamiento del análisis histórico puede, entonces, conducir a posturas prácticas ingenuas, autoritarias o de interés cuestionable.

De otro lado, conforme defiende Engelke, la sospecha en cuanto a la base política de las alegaciones universalistas no debe conducir a un relativismo estéril, ni a una ordenación binaria de la realidad. Es imprescindible la aceptación y el respeto a las diferencias, sin que ello signifique el olvido de las cuestiones que nos unen a todos nosotros, como el ideal del bien común. Sin embargo, reconoce la dificultad de dicha tarea, “sobre todo en un ambiente de información que da margen no sólo a la ingeniería del consenso – o sea, la gran prensa pautando la agenda de debates en la esfera pública –, sino también a la fermentación auto-referida del

disenso – las burbujas homogéneas de las redes sociales, cada vez más sordas a la diferencia”.

Así las cosas, la tarea de armonizar las cuestiones particulares con las universales, equilibrar el fundacional y el universal, es el desafío más grande en el área de los derechos humanos y necesita una postura de coherencia, ponderación y responsabilidad en relación con los demás. A pesar de las críticas que se teja a la visión universalista, no se puede olvidar que la generalidad y la universalidad con que los derechos humanos fueron enunciados por el Iluminismo hizo más fácil la constatación de las injusticias, poniendo en movimiento lo que Lynn Hunt denomina “cascada de derechos”. Igualmente importante se ha mostrado la actuación de las cortes internacionales de derechos humanos, posibilitando el que los individuos sometieren su situación a un tribunal externo, no expuesto a los conflictos presentes en el contexto interno, aunque también influenciado por los principios dominantes internacionalmente definidos.

El campo internacional, además de ser responsable de la producción del discurso de derechos humanos y EDH, es donde se inicia la recontextualización oficial y pedagógica. En términos de recontextualización oficial, se aprecia que los tratados firmados en el campo internacional son en general incorporados a los ordenamientos estatales sin grandes modificaciones, definiendo lo que debe ser enseñado en materia de derechos humanos, cuáles son sus contornos y finalidades de la educación (educación en general y en derechos humanos). El discurso de la ONU y de la OEA – las organizaciones que más interesan al estudio, dada la realidad Latinoamericana, y, más concretamente, la brasileña – presentan a la educación, por sí misma, como un derecho humano, una herramienta esencial en el desarrollo del ser humano y un medio para acceder a sus demás derechos.

Además de la recontextualización oficial, puede visualizarse el inicio de una segunda recontextualización en el campo internacional, la pedagógica. Véase, incluso, que muchos de los instrumentos internacionales mencionados a lo largo de la tesis cuentan con indicaciones específicas y prácticas de cómo enseñar derechos humanos en la sala de clases. Las agencias presentan, así, sugerencias de materiales, métodos, técnicas y publicaciones-guía, incluso a los educadores.

La evaluación – como herramienta para la revisión e incremento de los programas y sistemas nacionales de EDH y de los conocimientos y aptitudes adquiridos por los educandos – también es tratada en el campo internacional. Existen en los instrumentos internacionales orientaciones sobre las reglas evaluativas – referentes al contexto secundario (de transmisión) del modelo de Bernstein –, las que suelen ser constituidas en la práctica pedagógica, representando los principios fundamentales de ordenación del discurso pedagógico específico. Con ello, es posible observar la amplitud de los efectos de tal campo en las reglas que componen el dispositivo pedagógico: las reglas distributivas, relativas al contexto de producción del discurso; las recontextualizadoras, vinculadas al contexto recontextualizador – ambas ya tratadas con anterioridad –; y, por último, las reglas evaluativas, referentes al contexto secundario.

Igualmente, ha sido posible observar que el discurso internacional de EDH, más que traer al discurso pedagógico oficial los contenidos de instrucción, involucra en él una postura de orden, solidaridad y respeto, con miras al desarrollo y a la paz entre las personas y los pueblos. Ello implica ofrecer los contornos de los derechos humanos, además de valores, creencias y actitudes, para llenar la estructura del discurso pedagógico de reproducción, descrita por Bernstein como una regla que inserta un discurso de competencia en un discurso de orden social, con el último siempre dominando el primero.

A partir del análisis de los instrumentos internacionales de la ONU y de la OEA sobre la materia en cuestión, es posible percibir que el grueso del discurso internacional de EDH se enfoca en que las prácticas pedagógicas utilizadas sean progresistas o, incluso, radicales (ambas ponen el foco en el adquirente, pero las primeras buscan cambios en el individuo, mientras las segundas quieren aplicar estos cambios a la sociedad en general). De ahí, se nota una afinidad entre el discurso producido y recontextualizado por los pactos entre las naciones y las teorías estudiadas con anterioridad, a partir del ejemplo de la EDH de la FADIR (como la teoría crítica, decolonial, postcolonial, etc.). Esas, teniendo en vista especialmente lo que han alertado las teorías sobre la reproducción cultural, buscan, justamente, métodos y técnicas para acercar la base social y la práctica del

discurso original al discurso pedagógico, eliminadas en la recontextualización, según Bernstein.

Dicho acercamiento a la base social del discurso original, al contexto de sus prácticas reales, parece ser el motivo por el cual las teorías mencionadas defienden una enseñanza basada en la contextualización histórica, política y práctica, en el diálogo, la interdisciplinariedad, la información plural, el análisis crítico, la consideración del local y del universal, etc. Tales características en la enseñanza buscan que los alumnos visualicen las diversas variables presentes en los contenidos y prácticas educativas, reflexionando y criticando. Al contrario del discurso pedagógico supuestamente neutral, buscan una concientización; hecho que posibilitaría al estudiante elegir y fundamentar sus creencias, evitando los extremismos de aquellas basadas en mitos y prejuicios.

Sin embargo, ese discurso progresista puede venir mezclado con ciertas prácticas o recetas conservadoras, ya sea en los instrumentos antes citados, como en otros producidos por órganos que actúan como potentes agencias en el campo educacional, aunque sus especialidades nada tengan que ver con el tema. Es el caso del Banco Mundial, el cual ha publicado documentos en las últimas décadas que han impactado considerablemente los rumbos de la educación superior en Brasil y en América Latina en general.

El Banco Mundial ha prescrito prácticas que reflejan la mirada más restricta del desarrollo tratada con anterioridad. Entre ellas están: la diversificación de las instituciones de enseñanza superior (en públicas, privadas y no universitarias) y de sus cursos (incluyendo cursos politécnicos, los de corta duración, ciclos y educación a distancia); la diversificación de las fuentes de financiamiento, incluyendo el pago de matrículas y mensualidades, aportes privados y ventas de servicios como consultoría e investigaciones; la “cualificación” de la educación superior para atender al sector privado; la globalización de los sistemas educacionales; la implementación de universidades corporativas para formación de trabajadores en su local de trabajo. Todo eso contribuye a que la formación adquirida en la educación superior – ahora también denominada terciaria por el BM – sufra aligeramiento y fragmentación, según Kátia Regina de Souza Lima.

En ese escenario, el intento de reflexionar y elegir rumbos con libertad o, para Bernstein, de pensar el impensable, concientizándose de la existencia de esas influencias, se presenta de distintas maneras y tiene entre sus herramientas la creatividad y la mirada crítica.

A lo largo del trabajo, mucho se ha dicho respecto de la necesidad de creatividad para confrontar a los problemas existentes en los países en desarrollo, especialmente de Latinoamérica. Creatividad y mirada crítica que evitan las verdades incontestables y la credulidad. Esa creatividad, dotada de visión crítica, tiene reflejos en la lectura que algunos hacen de la historia. Son ejemplo de ello los autores decoloniales estudiados en la EDH de la FADIR y su percepción de la existencia de una racionalidad latinoamericana mixta de herencias de diversas culturas, como las indígenas y europeas, a partir de las diferentes experiencias y realidades diacrónicas y sincrónicas observadas en esa región (Latinoamérica) tan diversa y desigual. Ellos tienen la percepción de la relación paradójica entre la racionalidad latinoamericana y la colonialidad que nos ha hecho importar y copiar modelos dictados desde afuera.

Cuando se pone en práctica esa racionalidad (que vuelve a las características de Latinoamérica), a menudo aparecen soluciones interesantes a problemas actuales. En el campo del Derecho, por ejemplo, se ha visto a la "Madre Tierra" ser titular de derechos en Bolivia y Ecuador; en derechos humanos, se observó la jurisprudencia que se crea en la CIDH, a partir de las muchas desapariciones forzadas habidas en el sur del continente; en la EDH se han observado los frutos generados a partir de la educación popular y de la investigación cualitativa; en la administración del Estado, quizás el Brasil de la época de la investigación (o de un poco antes) pueda ser uno de los ejemplos de cómo gobernar, aunque haciendo concesiones, con un buen grado de autonomía.

Aquí ingresamos en el campo del Estado brasileño, donde en nuestro estudio, también ocurre la recontextualización oficial y pedagógica. La dialéctica de las influencias observadas en el discurso y en los instrumentos internacionales producidos en la esfera internacional es recontextualizada de manera muy

impactante en la legislación y en la política brasileña del período estudiado en la tesis.

Aunque haya sido una época de contradicciones en la política brasileña, en que el intento por una reforma del contrato político-social resultó en el desvelo de la fortísima clasificación que hay entre pobres y ricos en Brasil y en una crisis de institucionalidad – cuyas principales consecuencias fueron el controvertido impedimento de la Presidenta Dilma Rousseff y la cuestionable prisión del expresidente Lula – pareció, por un momento, que se había llegado a un consenso sobre un proyecto de desarrollo del país en el cual la educación superior tenía un rol fundamental.

Sin embargo, aunque no se haya sacado de la educación su condición de bien público, se ha sentido en ese campo las presiones hiperprivatísticas, a que se refiere Boaventura de Sousa Santos. Ello porque la legislación siguió su curso hacia la implementación de la visión del Banco Mundial sobre la educación superior. Ello es una señal más de lo que se ha vislumbrado con anterioridad: la facilidad con que hoy, después de casi medio siglo de hegemonía del discurso liberal hegemónico, los discursos progresistas pueden ser utilizados para implementar prácticas conservadoras. La ampliación del acceso a la enseñanza superior parece ser un raro caso de consenso, pero, analizándose las motivaciones de cada agente, se ve que el mismo es alcanzado por intereses y maneras de concreción muy distintos. Ampliar el acceso como manera de fomentar el mercado de la educación es algo muy diferente de ampliarlo y hacerlo más plural, darles acceso a los que no suelen tener puertas a lo impensable. Para Bernstein, lo que tales políticas implementan es una clasificación más grande, formando, de un lado, a los que pueden pensar lo impensable, y, por otro, los que deben limitarse al entrenamiento de algunas técnicas profesionales.

A pesar de esa fuerte influencia, la Universidad Federal todavía no perdió su condición de espacio donde se debate y critica, proyectando el futuro a lo largo plazo, como lo desea Santos. Ese espacio en Brasil se ha vuelto más plural, a través de políticas de democratización de acceso y de la revisión de algunos conocimientos transmitidos, en función de los aportes traídos por la diversidad de sus estudiantes,

por la orientación hacia la comunidad de algunas de sus prácticas y por la presión de movimientos sociales.

Al ser así, quizás, nuestras agencias y nuestras universidades públicas, recibiendo las inversiones correspondientes a su condición de bien público, se fortalezcan en la misión de producir los discursos (conforme el modelo de Bernstein), en lugar de meramente recontextualizarlos.

Ello ocurre en gran medida en el ambiente observado en la FURG, donde prácticas innovadoras han sido implementadas en el campo de la democratización del acceso y del trabajo con la comunidad, incluso con escuelas públicas de nivel básico. Así, la universidad lleva orientaciones elaboradas (en los términos de Bernstein) a los que están afuera y, a su vez, busca traer más gente a su interior, volviéndose más representativa de la composición étnico-social brasileña.

Otra cuestión que quedó en evidencia a lo largo del estudio es la importancia de que, una vez iniciada la democratización del acceso, la universidad acepte el reto que le presente o proponga la sociedad.

Se ha observado cómo la presencia de la comunidad, por distintos medios de democratización del acceso, trae nuevas posibilidades y nuevos desafíos a la universidad, relacionados con la idea de que el educador también debe aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Emblemática, en el punto, fue la situación de los estudiantes indígenas de la FURG, que, por supuesto, insistían en que sus conocimientos fueran considerados en las clases de Medicina. Frente al choque entre dos concepciones sobre las prácticas curativas, la científica y la tradicional indígena, uno percibe la importancia y la necesidad práctica de la interdisciplinariedad. El caso invitaba a que el campo científico, el de las humanidades y la comunidad indígena trabajasen juntos, toda vez que proponía la reflexión sobre cuestiones fundacionales y sobre cuestiones pedagógicas, demandando el desarrollo del “qué” y del “cómo” enseñar y aprender en tales circunstancias; lo que, con seguridad, no es nada fácil. Podría involucrar la necesidad de reestructuración epistemológica, de investigaciones cualitativas, de cambio en los planes de enseñanza; demandaría empatía, mucho diálogo,

creatividad y tiempo, es decir, un problema clásico de derechos humanos, cuya solución no suele ser simple, pero sí imprescindible.

También se han analizado otras demandas que llegan hasta la universidad por medio de lo que Santos denomina “democratización externa”. La universidad se enfrenta al desafío de atender, a la vez, el campo económico y el simbólico, la industria y el social. Debe encontrar maneras de hermanar la formación humanista y las técnicas profesionales, la teoría y la práctica. No se debe olvidar de las necesidades materiales de los alumnos y de la sociedad, incluso porque, en el campo individual y en el campo colectivo, el crecimiento económico juega un rol importante en la expansión del acceso a los servicios sociales, siendo uno de los medios para el desarrollo como libertad. Asimismo, no se puede olvidar de la función de la universidad en la expansión holística de los horizontes personales y sociales, haciendo hincapié en que la idea de progreso no quede reducida a la idea de desarrollo económico.

Fue interesante observar el proceso por el cual la FURG, en cuanto universidad pública federal tomada como bien público, intenta resolver esas cuestiones. La universidad se ha regionalizado, llegando también hasta ciudades menores del interior del Estado do Rio Grande do Sul con cursos de interés para la economía regional, algunos más cortos que los demás cursos universitarios. Como se desprende de la observación realizada, la FURG se ha abierto a la “democratización externa” por las dos vías, es decir, también por la vía de la industria; sin embargo, los cursos siguen presentando el perfil de la institución, con su preocupación ecológica y perspectiva crítica, multidisciplinaria y relación teórico-práctica reflejadas en los distintos planes de enseñanza. Esa puede ser una de las posibles maneras de insistir en el desarrollo como libertad, al que se hacía referencia con anterioridad.

El hecho de que las universidades de América Latina aporten a la producción del discurso humanista general, como un punto de mirada más, es fundamental en la actualidad. Lo que se ve en sociedades de diversos países, siendo la del Brasil de hoy un ejemplo emblemático, es un escenario no meramente conservador, sino que reaccionario, donde los derechos humanos se confrontan con

sus “gemelos malignos”, para utilizar la expresión de Hunt. Se ha visto, a lo largo del trabajo, las posibilidades de la razón instrumental en distorsionar el discurso de derechos humanos. Actualmente, más allá de eso, se ha legitimado su desconsideración o incluso su rechazo, no siendo necesario siquiera ocuparse de él. Las instituciones estatales pierden en credibilidad e imparcialidad, aportando a la creciente sensación de inseguridad jurídica e inestabilidad. Incontables son los ejemplos existentes en la historia de los caminos por los cuales la suma de esos factores nos puede guiar, sin embargo, no hay antecedentes históricos de hasta dónde ella nos puedan llevar en un contexto como el actual (en que, por ejemplo, hay un creciente número de armas nucleares; una creciente utilización de la automatización y del desarrollo de la inteligencia artificial; el medio ambiente en proceso adelantado de desequilibrio y la opinión pública muy susceptible a las *fake news* propagadas sea por la prensa, sea por las redes sociales).

En el contexto comunicacional de la FADIR – al cual la teoría de Bernstein no se adapta perfectamente, toda vez que, siendo parte de la Universidad, no se trata de un sitio donde solo ocurra la transmisión, estando la producción y la recontextualización pedagógica del discurso también presentes –, el qué y el cómo de la EDH practicada puede ser visualizado.

La EDH del curso de Derecho de la FURG tiene la enseñanza, la investigación y la extensión vinculadas, aportando al área de los derechos humanos y de la justicia social, visando al desarrollo de las libertades sustantivas personales. Y es, precisamente, ese énfasis en las libertades sustantivas, dependientes de una actuación más amplia del Estado, que la distingue de la EDH conservadora practicada en muchas instituciones, en que el énfasis está en las libertades formales, especialmente, en lo que el Estado debe dejar de hacer frente a los individuos, y en los derechos positivizados tan solamente. Las asignaturas teóricas que involucran derechos humanos traen mucho de la perspectiva decolonial y postcolonial, es decir, esos derechos mirados desde la óptica de las personas “subalternizadas”, principalmente, en Latinoamérica. En definitiva, se observa que los estudiantes de la FADIR, en el primer año de la carrera, leen y discuten temas como pluralismo jurídico, el derecho indígena en América Latina, las injerencias

humanitarias, las retóricas de la intransigencia, la descolonización jurídica, etc. Así, basado en su vocación para los derechos humanos, desarrollo y sostenibilidad, el programa de la carrera cuenta con asignaturas obligatorias de Derechos Humanos y de Derecho Ambiental, por ejemplo; y asignaturas electivas de Derecho Educacional y de Investigación en Derecho y Bioética. Además, la carrera de Derecho de la FURG es la cuna del Programa de Extensión relativo al Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH), junto al cual los estudiantes pueden también realizar las clínicas curriculares obligatorias del quinto año, bajo el nombre de Práctica Jurídica y Social. Igualmente, el Magíster en Derecho y Justicia Social aporta a esa visión institucional.

Epistemológicamente, la FADIR también actúa con métodos que no suelen observarse en las Facultades de Derecho. Son ejemplos de ello la utilización de la investigación social y de la investigación participativa en el CRDH, la búsqueda por un gradual desplazamiento del eje de la enseñanza-aprendizaje hacia la lógica de la adquisición, además de la preocupación por la interdisciplinariedad, presente en los contenidos y en el intento de superar la interpretación meramente positivista del Derecho.

Así las cosas, según el modelo de Bernstein, la enseñanza-aprendizaje en la FADIR está configurada por una práctica pedagógica en que se reconocen los reflejos de la pedagogía crítica. En términos de reglas jerárquicas, uno observa que el modelo de sujeto pedagógico involucra una relación dialógica, accesible y amigable (de enmarcación débil, muchas veces) entre alumnos y profesores, ejemplificada en muchos pasajes del presente trabajo. En lo que se refiere a las reglas de secuencia, es posible observar que, aunque en el proceso de enseñanza se observe la exposición de amplios contenidos, el intento de desplazamiento de la centralidad de la figura del profesor y la utilización de diferentes métodos en la extensión y en la investigación mantienen respeto y atención al ritmo de los alumnos. Asimismo, ahí se incluyen los programas para auxiliar a los estudiantes provenientes de distintas realidades simbólicas, evitando dificultades en la cuestión del ritmo y de la ambientación. En cuanto a las reglas de criterio llevan a que se espere de los alumnos posturas autónomas, críticas y solidarias.

Finalmente, desde el punto de vista individual, es menester destacar la importancia del desarrollo de competencias en términos emocionales, racionales y comunicacionales, tratada por los instrumentos internacionales y presente en el cotidiano de los estudiantes de la FADIR.

A partir de la constatación de las dificultades empáticas de los seres humanos ante la mínima diferencia (diferencias culturales, sociales, étnicas, ideológicas, de género, etc.) a lo largo de la historia, es posible concluir que el discurso de derechos humanos necesita más que la mera noción de empatía y de evitarse el sufrimiento humano, necesita también de los conceptos de racionalidad y coherencia. Así, la racionalidad, la abstracción, la coherencia, el criterio del no sufrimiento, el conocimiento de la experiencia humana previa, es decir, el conocimiento histórico, deben ser empleados en el esfuerzo de pensar, opinar y actuar conforme a los derechos humanos, aun cuando la empatía y la identificación personal no estén presentes.

En cuanto a los estudiantes de la FADIR, algo quedó muy claro: los alumnos que trabajan con derechos humanos han ejercitado esas competencias emocionales, racionales y comunicacionales. Ellos tienen una visión crítica bastante refinada y sus manifestaciones sobre cuestiones humanas, familiares y problemas sociales suelen estar marcadas por la ponderación y la solidaridad. Los objetivos profesionales de los estudiantes también apuntan hacia esa sensibilidad social, es el caso de la intención de algunos alumnos de trabajar en la Defensoría Pública, institución encargada de la defensa de los derechos de los más pobres en Brasil.

Los estudiantes presentan esa visión de mundo simpática y comprometida (en los términos de Amartya Sen), que exige una elaboración más compleja de los propios valores, sentimientos y actuaciones en comunidad frente al otro. Esa concientización hace referencia al nivel intrapsíquico de la teoría de Bernstein y demuestra que la orientación de codificación específica presentada por los alumnos entrevistados coincide con la formación que la FADIR se había propuesto a desarrollar. Ellos demuestran tener las reglas de reconocimiento y las de realización necesarias a la producción del texto adecuado al contexto. Así las cosas, percibimos impactos en el nivel de los individuos e indicaciones de que haya también impactos

– que se orientan hacia cambios – en la comunidad atendida. Ello está de acuerdo con los objetivos de las prácticas pedagógicas críticas, definidos por Bernstein.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, Paul. 2015. 7 Gráficos para conocer los puntos calientes de la migración en el mundo. BBC. 31 de mayo de 2015. Disponible en línea: <http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/05/150529_finde_migracion_graficos_vj_aw> [Consultado: 25 de mayo de 2016].

ALVES, Ricardo H. A. *et al.* 2013. Ações Extensionistas junto a Comunidades Periféricas: o programa de extensão comunidades FURG e a cidade de Rio Grande. En: "XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e dialógico social". ANPUH-Brasil, Natal, Rio Grande do Norte, 22-26 de julio de 2013. Disponible en línea: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364935711_ARQUIVO_artigoc_omuf.pdf> [Consultado: 28 de octubre de 2015].

ANDERSON, Perry. 2016. Crisis in Brazil. London Review of Books, 38 (8). Disponible en línea: <<http://www.lrb.co.uk/v38/n08/perry-anderson/crisis-in-brazil>> [Consultado: 13 de junio de 2016].

ARBEX, Thais y LOPES, Paulo R. J. 2016. Alckmin critica Fapesp por pesquisas 'sem utilidade prática'. En: Folha de S. Paulo. 27 abr. 2016. Disponible en línea: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2016/04/1765028-alckmin-critica-fapesp-por-pesquisas-sem-utilidade-pratica.shtml>> [Consultado: diciembre de 2016].

ASSESSORIA DE IMPRENSA DO GABINETE DO REITOR UFSM. 2014. UFSM deve se tornar a primeira universidade com moradia para estudantes indígenas. Andifes, 02 abril 2014. Disponible en línea: <<http://coral.ufsm.br/midia/?p=27250>> [Consultado: octubre 2016].

AUSTIN, Tomás. s/f. Los principales modelos de investigación educativa. [recurso virtual] Disponible en línea: <<http://www.lapaginadelprofe.cl/metodo/introdm metodologia/introdm metodologia16.htm>> [Consultado: enero de 2017].

BARRETO, Gustavo. s/f. Os pomeranos: um povo sem Estado finca suas raízes no Brasil. [recurso virtual] Disponible en línea: <<http://midiacidada.org/os-pomeranos-um-povo-sem-estado-finca-suas-raizes-no-brasil/>> [Consultado: agosto de 2016].

BARRETTO, Vicente. s/f. Universalismo, multiculturalismo e direitos humanos. [recurso virtual] Disponible en Línea: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/globalizacao_dh/barretoglobal.html> [Consultado: 23 de junio de 2016].

BERNSTEIN, Basil. 1996. A Estrutura do Discurso Pedagógico. Classe, código e controle. Silva, Tomaz Tadeu y Pereira, Luís Fernando Gonçalves (trad.). vol. IV da edição inglesa. Petrópolis, Vozes.

BILDERBERG MEETINGS. 2016. Comunicado de prensa (encuentro número 64, del 09 hasta el 12 junio 2016, Dresden/Alemania). Disponible en línea: <<http://bilderbergmeetings.org/press-release.html>> [Consultado: 27 de junio de 2016].

BOLIVIA. 2009. Constitución Política del Estado. Disponible en línea: <http://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf> [Consultado: agosto de 2016].

BONAVIDES, Paulo. 2000. Curso de Direito Constitucional. 9ª ed. São Paulo, Malheiros.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 2006. A Pesquisa Participante e a Participação da Pesquisa. En: BRANDÃO, Carlos Rodrigues y STRECK, Danilo Romeu (org.). Pesquisa Participante: o saber da partilha. 2.ed. Aparecida, Ideias & Letras.

BRASIL. 2013. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. "Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais". Brasília.

CANDAU, Vera Maria y SACAIVINO, Susana. 2010. Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. En: FERREIRA, Lucia de Fátima G. *et al.* (org.) "Direitos Humanos na Educação Superior. Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia". João Pessoa, Editora Universitária.

CANDAU, Vera Maria. 2007. Educação em direitos humanos: desafios atuais. En: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. "Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos". João Pessoa, Editora Universitária.

CARDINAUX, Nancy. 2015. La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del Derecho. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile, 2 (2), p. 24-33. Disponible en línea: <<http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/38142/39802>> [Consultado: diciembre de 2016].

CARVALHO, Ulisses D. C. 2015. O Direito sou eu. Revista Consultor Jurídico. 13 mar 2015. Disponible en línea: <<http://www.conjur.com.br/2015-mar-13/ulisses-carvalho-juiz-decide-conforme-consciencia-brasil>> [Consultado: 03 junio 2016].

CASTELLS, Manuel. 1996. Fluxos, Redes e Identidades. Uma Teoria Crítica da Sociedade Informacional. En: Novas Perspectivas Críticas em Educação/Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux, Donald Macedo e Paul Willis; trad. Juan Acuña. Porto Alegre, Artes Médicas.

COIMBRA, Marcos. 2016. Impeachment como golpe. Carta Capital Año XXII, n. 899, 04 de mayo de 2016. Ed. Confiança.

CÓLEN, Roberta. 2016. 'Escola Livre' é publicada no Diário Oficial e lei passa a valer em Alagoas. [recurso virtual] G1. 16 de mayo de 2016. Disponible en línea: <<http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2016/05/novo-projeto-de-lei-pretende-anular-efeitos-da-escola-livre-em-alagoas.html>> [Consultado: 17 de agosto de 2016].

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General n. 13. Disponible en línea: <http://www.escri-net.org/es/docs/i/428712> [Consultado: 19 de septiembre de 2014].

CORTE PENAL INTERNACIONAL. 1998. Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Aprobado el 17 de julio de 1998 por la Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios de las Naciones Unidas sobre el establecimiento de una corte penal internacional. Disponible en línea: <<http://www.derechos.net/doc/tpi.html>> [Consultado: junio de 2016].

COSTA, Antonio Luiz M. C. 2016. Conectar para reinar. Pesquisas comprovam o poder de redes e buscadores de manipular a opinião pública sem esta se dar conta. Carta Capital Año XXIII, n. 899, 04 de mayo de 2016, Ed. Confiança.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. 2014. Derechos humanos, democracia y desarrollo. MORALES DE SETIÉN Carlos Francisco (trad.). Bogotá, Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.

DIAS, Renato D. 2015. Escola Melhor: Sociedade Melhor: o neoliberalismo educativo invade a escola pública gaúcha. Empório do Direito. 17 de septiembre de 2015. Disponible en línea: <<http://emporiododireito.com.br/tag/renato-duro-dias/>> [Consultado: 30 de junio de 2016].

DIAS, Renato Duro. 2014. Relações de Poder e Controle no Currículo do Curso de Direito da FURG. LOREA LEITE, Maria Cecilia (dir). Tesis doctoral. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponible en línea [Consultado: 07 de julio de 2016].

DOMINGUES, Diego S. 2014. Recurso extraordinário e violação indireta e reflexa a Constituição Federal. Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVII, 121. Disponible en línea: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14501> [Consultado: diciembre de 2016].

DRUMMOND, Carlos. 2016. Dívida pública: o monstro não é tão feio. Carta Capital. 12 de febrero de 2016. Disponible en línea: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/887/o-monstro-nao-e-tao-feio>> [Consultado: agosto de 2016].

DUSSEL, Enrique. 2005. Europa, modernidade e eurocentrismo. En: A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO. Disponible en línea:

<biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf>
[Consultado: enero de 2016].

ECUADOR. 2008. Constitución Federal. Disponible en línea:
<<http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/private/asambleanacional/file/sasambleanacionalnameuid-20/transparencia-2015/literal-a/a2/Const-Enmienda-2015.pdf>> [Consultado: agosto de 2016].

ELGUETA R., María Francisca y PALMA G., Eric Eduardo. 2010. La Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas. 2.ed. rev. y act. Santiago, Orion. Disponible en línea:
<<http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/docs/LaInvestigacion.pdf>>
[Consultado: 09 de septiembre de 2014].

ELGUETA R., María Francisca y PALMA G., Eric Eduardo. 2014. Una propuesta de clasificación de la clase magistral. Revista Chilena de Derecho, 41 (3). Disponible en línea: < <http://www.scielo.cl/pdf/rchilder/v41n3/art06.pdf> > [Consultado: noviembre de 2015].

ENGELKE, Antonio. 2017. Pureza e poder. Piauí. 132.

FERREIRA, Suely. 2012. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). Linhas Críticas, Brasília, DF, n.36. Disponible en línea:
<periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6794/5773> [Consultado: noviembre de 2016].

FORO ECONÓMICO MUNDIAL. [recurso virtual]. Disponible en línea:
<<https://www.weforum.org/about/our-members-and-partners>> [Consultado: 28 de junio de 2016].

FORO SOCIAL MUNDIAL. [recurso virtual]. Disponible en línea:
<<https://fsm2015.org/es/node/394>> [Consultado: 28 de junio de 2016].

FRANZOIA, Alberto J. s/f. Sobre la increíble historia de un poema que Bertolt Brecht nunca escribió. [recurso virtual]. Disponible en línea:
<<http://www.redaccionpopular.com/articulo/sobre-la-increible-historia-de-un-poema-que-bertolt-brecht-nunca-escribio>> [Consultado: 23 de mayo de 2016].

FREIRE, Paulo. 2014. Pedagogia do Oprimido. 57. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FRESNEDA, Carlos. 2014. Rebelión en las aulas de Económicas. El mundo. Act. 29 marzo 2014. Londres. Disponible en línea:
<<http://www.elmundo.es/economia/2014/03/29/53341d6bca47413b388b4574.html>>
[Consultado: 01 de junio de 2014].

GARCÍA F., Hugo. 2010. Lynn Hunt: La invención de los derechos humanos. Recensiones, Tusquets, Barcelona. Disponible en línea:

<dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3322822.pdf> [Consultado: 17 de octubre de 2015].

GARCIA, Bruna y LAZARI, Refael. 2014. Manual de Direitos Humanos. Salvador, Editora Jus Podivm.

GONÇALVES, Maria Augusta S. 1999. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade, XX (66). Disponible en línea: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf>> [Consultado: 05 de mayo de 2016].

GRAIZER, Óscar Luis y NAVAS SAURIN, Almudena. 2011. El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. Revista de Educación, 356. Disponible en línea: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_06.pdf> [Consultado: 29 de septiembre de 2016].

HUNT, Lynn. 2009. A invenção dos direitos humanos. Uma história. EICHENBERG, Rosaura (trad.). São Paulo, Companhia das Letras. Disponible en línea: <docslide.com.br/documents/hunt-lynn-a-invencao-dos-direitos-humanos-texto.html> [Consultado: 17 de febrero de 2016].

LEOPOLDO e SILVA, F. 1997. Conhecimento e Razão Instrumental. Psicologia USP, São Paulo, 8 (1). Disponible en línea: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/viewFile/107575/105994>> [Consultado: 26 de marzo de 2016].

LIMA, Helder. 2016. Secretária de Direitos Humanos diz que vai para governo Temer para evitar retrocessos. RBA. 20 mayo 2016. Disponible en línea: <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2016/05/secretaria-de-direitos-humanos-diz-que-vai-para-governo-temer-para-evitar-retrocessos-8095.html>> [Consultado: 29 de mayo de 2016].

LIMA, Kátia Regina de Souza. 2011. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. R. Katálisis, Florianópolis, 14 (1). Disponible en línea: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010> [Consultado: agosto de 2016].

LIMA, Marcia. 2010. Desigualdades raciais e políticas públicas. Ações afirmativas no governo Lula. Novos Estudos. 87. Disponible en línea: <www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf> [Consultado: noviembre de 2016].

MAIA, Katia. 2016. Vamos falar sobre Desigualdade? Le Monde Diplomatique Brasil, caderno especial.

MASSING, Michael. 2016. How to Cover the One Percent. *The New York Review of Books*. 14 de enero de 2016. Disponible en línea: <<http://www.nybooks.com/articles/2016/01/14/how-to-cover-the-one-percent/>> [Consultado: 07 de julio de 2016].

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. 2014. Curso de direitos humanos. São Paulo, Método.

McKERNAN, James. 2001. Investigación-Acción y Curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. 2. ed. Madrid, Morata.

MELLO, Eduardo B. 2016. A essência de 45 – a reforma do CSNU. *Le Monde Diplomatique Brasil*, edição 106.

MELLO, Eduardo. 2014. Nova PEI, uma questão de ênfase. *Austral: Revista Brasileira de Estratégia & Relações Internacionais*. 3 (5).

MELLO, Luiz *et al.* 2012. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. *Bagoas*. 7. Disponible en línea: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art06_melloetal.pdf> [Consultado: noviembre de 2016].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL. s/f. Plano nacional de educação em direitos humanos.

MIRANDA, David. s/f. The real reason Dilma Rousseff's enemies want her impeached. [recurso virtual] *The Guardian*. Disponible en línea: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2016/apr/21/dilma-rousseff-enemies-impeached-brazil> [Consultado: 27 de junio de 2016].

MOEHLECKE, Sabrina. 2009. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*. 39 (137). Disponible en línea: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008> [Consultado: noviembre de 2016].

MORAIS, Ana Maria y NEVES, Isabel Pestana. 2015. A Teoria de Basil Bernstein. [recurso virtual], 2004, actualizado en 24 de marzo de 2015. Disponible en línea: <http://essa.ie.ulisboa.pt/tbernstein_texto.htm> [Consultado: 25 de octubre de 2015].

MORAIS, Ana Maria y NEVES, Isabel Pestana. s/f. Basil Bernstein: Antologia. [recurso virtual]. Disponible en línea: <http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein11.pdf> [Consultado: 25 de octubre de 2015].

NACIONES UNIDAS. 2011. Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos. Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2011. [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/66/457)]. [recurso virtual]. Disponible en línea: <

ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/07/PDF/N1146707.pdf?OpenElement>
[Consultado: 19 de septiembre de 2014].

NACIONES UNIDAS. 1997. Centro para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Directrices para elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos. Ginebra, 1997. Disponible en línea: <http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/SitioSubcomisionV2/doc/Directrices_dece_nio.pdf>. [Consultado: julio de 2016].

NACIONES UNIDAS. 2004. Proyecto de plan de acción para la segunda etapa (2010-2014) del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Proclamado mediante la resolución 5/113 de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 10/12/2004, coordinado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). Disponible en línea: <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/51/PDF/G1015151.pdf?OpenElement>>
[Consultado: 19 de septiembre de 2014].

NASH ROJAS, Claudio. 2013. Control de Convencionalidad. Precisiones conceptuales y desafíos a la luz de la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En: Control de Convencionalidad: de la dogmática a la implementación. México, Editorial Porrúa.

NASH ROJAS, Claudio. 2013. El bloque de Constitucionalidad y su recepción en la jurisprudencia: tendencias en Latinoamérica. En: Control de Convencionalidad: de la dogmática a la implementación. México, Editorial Porrúa.

NASH ROJAS, Claudio. 2010. Los Desafíos del Constitucionalismo Latinoamericano en Materia de Derechos Humanos. En: XVI Semana Jurídica da Universidade de Brasilia. 24 de noviembre de 2010.

NASH ROJAS, Claudio; AGUILÓ BASCUÑÁN, Pedro y BASCUR CAMPOS, María Luisa. s/f. Corrupción y derechos humanos: una mirada desde la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Centro de Derechos Humanos Facultad de Derecho Universidad de Chile. Disponible en línea: <<http://www.cdh.uchile.cl/media/publicaciones/pdf/109.pdf>> [Consultado: 10 de julio de 2016].

NASH ROJAS, Claudio. 2010. La Concepción de Derechos Fundamentales en Latinoamérica. Tendencias Jurisprudenciales. México, Editorial Fontamara.

OLIVEIRA, Gabriela D. 2004. A teoria dos direitos animais humanos e não-humanos, de Tom Regan". *Ethica - an international Journal for Moral Philosophy*. Florianópolis, 3 (3). Disponible en línea: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/14917/13584>> [Consultado: 07 de noviembre de 2016].

OTO, Alejandro De. s/f. Pensamiento Descolonial/Decolonial. [recurso virtual]. Disponible en línea: <<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=285>> [Consultado: 18 de noviembre de 2015].

PAULA, Maria Fátima de. 2009. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. RAES. 1 (1). Disponible en línea: <posgrado.uncoma.edu.ar/images/sampledada/Documentos/Reforma_da_Educacao-Superior_do_Governo_Lula.pdf> [Consultado: noviembre de 2016]

PÉREZ SERRANO, Gloria. 1994. Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I Métodos. Madrid, La Muralla.

PIOVESAN, Flávia. 2015. Direitos Humanos e Justiça Internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. 6.ed. rev., ampl., e atual. São Paulo, Saraiva.

QUIJANO, Aníbal. 2005. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Estud. av. 19 (55). São Paulo. Disponible en línea: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002> [Consultado: marzo de 2015].

QUIJANO, Aníbal. 2014. El laberinto de América Latina: ¿hay otras salidas? OSAL V (13). Buenos Aires, CLACSO.

QUIJANO, Aníbal. 1988. Modernidad, identidad y utopia en América Latina. Lima, Sociedad y Política Ediciones. Disponible en línea: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-modernidad-identidad-y-utopia-en-america-latina-1998.pdf>> [Consultado: marzo de 2016].

QUINTERO LYONS, Josefina; NAVARRO MONTERROZA, Angélica M. y MEZA, Malka I. 2011. La Figura del Estado de Cosas Inconstitucionales como Mecanismo de Protección de los Derechos Fundamentales de la Población Vulnerable en Colombia. Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo. Disponible en línea: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4767667.pdf>> [Consultado: diciembre de 2016].

RABINOVICH-BERKMAN, Ricardo David. 2017. ¿Cómo se hicieron los derechos humanos? Un viaje por la historia de los principales derechos de las personas. La construcción de las libertades. La Alta Edad Media". vol. II. Buenos Aires: Didot.

RABINOVICH-BERKMAN, Ricardo David. 2013. ¿Cómo se hicieron los derechos humanos? Un viaje por la historia de los principales derechos de las personas. Los derechos existenciales. vol. I. Buenos Aires, Didot.

Recurso en línea. Disponible en línea:
<<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/08/01/em-duas-semanas-Consultado-sobre-escola-sem-partido-tem-maioria-contra.htm>>.

Recurso en línea. Disponible en línea:
<<http://www.cdh.uchile.cl/media/publicaciones/pdf/38.pdf>> [Consultado: diciembre 2016].

Recurso en línea. Disponible en línea:
<<http://noticias.terra.com.br/brasil/politica/cntsensus-lula-tem-aprovacao-recorde-de-87-ao-deixar-governo,77de63fc8940b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>
[Consultado: 31 de octubre de 2015].

REsp n. 1.115.916-MG, 2ª Turma del STJ, Relator: Ministro Humberto Martins, Fecha: 11 de septiembre de 2009. Disponible en Línea:
<<https://ww2.stj.jus.br/processo/pesquisa/?termo=Resp+1115916&aplicacao=processos.ea&tipoPesquisa=tipoPesquisaGenerica&chkordem=DESC&chkMorto=MORTO>>
[Consultado: agosto de 2016].

RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel. 2010. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Editorial Universidad del Cauca. Disponible en línea:
<<http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43099.pdf>> [Consultado: 18 de noviembre de 2015].

RISTOFF, Dilvo. 2014. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. 19 (3). Disponible en línea:
<<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/141226/8935>> [Consultado: noviembre de 2016].

ROSENBERG, Marshall B. 2006. Comunicação não Violenta. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais. VILELA, Mário (trad.). São Paulo, Agora Editora.

SADOVNIK, Alan R. 1989. La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: ¿Hacia dónde vamos? Revista Temps d'Educacio. 2. Disponible en línea:
<<http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/139468>> [Consultado: 03 de octubre de 2016].

SANTOS, Boaventura de S. 2013. Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. 14ed. São Paulo, Cortez.

SANTOS, Boaventura de S. s/f. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Disponible en línea:
<<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>> [Consultado: 31 de octubre de 2015].

SANTOS, Boaventura de Sousa y CHAUÍ, Marilena. 2013. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. São Paulo, Cortez.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL. s/f. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).

SEN, Amartya. 2010. Desenvolvimento como liberdade. MOTTA, Laura Teixeira (trad.). São Paulo, Companhia das Letras.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. 2006. Reconstruindo um Processo Participativo na Produção do Conhecimento: uma concepção e uma prática". En: BRANDÃO, Carlos Rodrigues y STRECK, Danilo Romeu (org.). Pesquisa Participante: o saber da partilha. 2.ed. Aparecida: Ideias & Letras.

SINGER, André. 2015. O Lulismo nas Cordas. Revista Piauí. 111 (10).

SINGER, André. 2012. Os sentidos do Lulismo. Reforma gradual e pacto conservador. São Paulo, Companhia das Letras.

TASSE, Adel. 2015. O atraso brasileiro no reconhecimento da condição de sujeitos de direitos aos animais. Revista CEJ, América do Norte. 19 (66). Disponible en línea: <<http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/2042/1953>> [Consultado: agosto de 2016].

TAYLOR, Steve J. y BOGDAN, Robert. 1996. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Piatigorsky, Jorge (trad.). 3.ed. Buenos Aires, Editorial Paidós.

TONET, Larissa F. y PIRES, Gabriel L. 2015. Experimentação animal na Constituição Federal brasileira e o animal como sujeito de direito. ÉTIC 2015 – Encontro de Iniciação Científica. Toledo Prudente Centro Universitário. Disponible en línea: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/view/5041/4793>> [Consultado: agosto de 2016].

TRINDADE, José Damião de L. 2011. Os Direitos Humanos na perspectiva de Marx e Engels. São Paulo, Alfa-Omega.

UNESCO. 2009. Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Disponible en línea: <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf> [Consultado: julio de 2016].

UNESCO. 1998. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Disponible en línea: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm> [Consultado: agosto de 2016].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. 2013. Parecer do Conselho Universitário sobre a Criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf. Cons. Cleuza Maria Sobral Dias.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Faculdade de Direito. 2012. Projeto Pedagógico de Organização do Curso de Direito. Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004.

UPRIMNY YAPES. Rodrigo. 2006. Bloque de Constitucionalidad, Derechos Humanos y Proceso Penal. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa, Escuela Judicial 'Rodrigo Lara Bonilla'. Colombia.

VÁZQUEZ, Héctor. 2002. "Procesos identitarios, minorías étnicas y etnicidad: los mapuches de la República Argentina", Amnis. Disponible en línea: <<http://journals.openedition.org/amnis/167> ; DOI : 10.4000/amnis.167> [Consulta : 09 de marzo de 2018].

Voto Nº 20.626 (digital) del relator Carlos Alberto Garbi, *10ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça de São Paulo*, acceso a partir de enlace en: REVISTA CONSULTOR JURÍDICO. "Dois lares. Justiça deve considerar interesses de animais de estimação, decide TJ-SP". 11 oct 2015. Disponible en línea: <<http://www.conjur.com.br/2015-out-11/justica-considerar-interesse-animal-estimacao-tj-sp>> [Consultado: julio de 2016].

WALLERSTEIN, Immanuel. 2007. O Universalismo Europeu. A retórica do poder. MEDINA, Beatriz (trad.). São Paulo, Boitempo.

WOLKMER, Antonio Carlos. 2008. Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico. 6.ed. rev. y atual. São Paulo, Saraiva.