

La perspectiva intercultural y los derechos humanos: “Escuela para todos”, una experiencia iluminadora en América Central

José Manuel Fajardo Salinas*

El presente escrito pretende trazar un camino exploratorio donde podamos ir comentando reflexivamente algunas apreciaciones teóricas con respecto al tema de la interculturalidad y los derechos humanos. Así, siguiendo la metodología de ensayo, procedemos a examinar la perspectiva intercultural, indicamos cómo su articulación con el tema de los derechos humanos es compleja pero necesaria, y culminamos mostrando una experiencia viva del área mesoamericana, que expresa las virtualidades prácticas de tomar en serio la propuesta intercultural en favor de los derechos humanos.

La perspectiva intercultural

La noción básica de interculturalidad remite a la capacidad humana de comprender, mediante una labor personal de traducción de códigos de sentido, las distintas significaciones vitales que pueden darse en la interpretación de hechos, tanto de persona a persona, como de un grupo humano respecto a otro. En cualquier caso, se requiere suspender momentáneamente nuestro modo común de entender las cosas para ingresar al modo de entenderlas del otro, y en el camino de retorno, con esta nueva comprensión, observamos que nuestra misma comprensión se ha ampliado, se ha cultivado con el nuevo humus de sentido que nos viene del otro.

Ahora bien, adaptando esta noción en la forma de constructo teórico de investigación, pasamos a su definición filosófica para analizar cómo se enlaza con la fundamentación y oportunidad de los derechos humanos. En las

* Magíster en Ética Social y Desarrollo Humano por la Universidad Alberto Hurtado de Chile y catedrático de la Universidad Católica Santa María La Antigua de Panamá. Correo electrónico: jfajardo@canaa.usma.ac.pa.

palabras de introducción correspondientes a esta voz dentro de la obra *Pensamiento crítico latinoamericano* encontramos lo siguiente:

Filosofía intercultural es, fundamentalmente, una propuesta programática desarrollada por un movimiento multidisciplinar e internacional de pensadores e investigadores para una nueva transformación de la filosofía. Se busca una nueva transformación de la filosofía o, mejor dicho, del filosofar [...] teniendo en cuenta precisamente las distintas prácticas del filosofar con que nos confrontan las culturas de la humanidad.¹

Luego de contemplar esta definición, encontramos uno de los primeros problemas de la perspectiva intercultural: para un profesional de la filosofía educado en el paradigma de la cultura científica del mundo occidental, donde se contempla a Grecia como único lugar de nacimiento de la filosofía, la expresión filosofía “intercultural” podría representar una fuerte disonancia cognitiva, pues se puede concebir de inmediato la idea de una invasión del área de la antropología o las ciencias sociales al recinto privado de la filosofía clásica².

Por lo anterior, y en fidelidad al espíritu que anima el desafío del diálogo intercultural, existe la propuesta de desechar incluso el término “interculturalidad” para optar por otro más complejo: “inter-trans-culturalidad”³. Ello no se hace por el afán de una amigable “reconciliación” con la filosofía clásica, sino con el ánimo de establecer puntos de contacto y de discusión, donde a través de la añadidura de la partícula “trans” se apunta a la universalidad como requisito filosófico primario que, sin embargo, debe comprenderse dentro de la lógica de encuentros intercontextuales, de

tradiciones y culturas, que edifican significados mutuos y trascendentes en ámbito dialógico.

Ahondando en el neologismo propuesto, desde su prefijo “inter”, es evidente que la expresión intertransculturalidad mira hacia la relación que se da en el diálogo cultural entre dos o más interlocutores culturales. Ello va mediado por una serie de requisitos básicos que posibiliten un auténtico diálogo, a saber: resolver previamente las asimetrías de poder que se dan entre los protagonistas del diálogo cultural; escapar de fijaciones monoculturales; estar abiertos a la “desobediencia cultural” como posibilidad de cambio u opción cultural a través del contraste con otros logos culturales... Es decir, actitudes dialogales de gran flexibilidad y apertura para que cada cultura exponga su momento cultural, y permita ser transformada (interiormente) y a la vez transforme a las demás, mediante una confrontación amigable con las otras referencias culturales.

El siguiente segmento de la palabra intertransculturalidad, o sea la partícula “trans”, habla de un espacio metacontextual, donde la posibilidad del diálogo busca autotranscenderse y crear una razonabilidad cultural que permita a las culturas un mirar “respectivo” de sí mismas y de las demás. De este modo, desde un primer momento, pueden autocriticarse y optar por cambios en el sentido de crecer y madurar en la *humanitas*⁴ a nivel interno; y como segundo momento, poder “dar a” y “recibir de” las otras culturas observaciones críticas con las que se ayuden mutuamente a caminar tras el ideal de la *humanitas* señalado anteriormente.

Como puede entenderse por lo anterior, el “trans” no puede lograrse sin un “inter” que

1. Fernet-Betancourt, R., “Filosofía Intercultural”. En Salas Astrain, R., (coord.), *Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales*, tomo I, Santiago de Chile: Ediciones UCSH, 2005, p. 399.
2. Fernet-Betancourt, R., “Lo intercultural: el problema de su definición”, *Aula Intercultural*, 21 de julio de 2005. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/betancour.pdf>.
3. Fernet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001, p. 39.
4. “[...] proceso de formación de la existencia humana como subjetividad participativa y valorante, entendiendo por ésta el *ordenamiento comunitario* mediante el cual la existencia humana se va calificando como un sí mismo que, justo por ser en su propia subjetividad o conciencia (de sí) una existencia que se sabe *como siendo ya en relación con otro* o, más exactamente, que es conciencia (de sí) como conciencia de y entre otros, su subjetividad es subjetividad ‘interesada’ (inter-esse) en y por el otro [...]” (Fernet-Betancourt, R.,

conjugue las condiciones de auténtico diálogo referidas. Por ende, el “trans” viene a ser la instancia mediadora que cualifica al “inter” para avanzar en universalidad cultural, donde la diversidad sea admitida y celebrada como enriquecimiento mutuo. Todo este proceso de diálogo intertranscultural cabe en el sentido de entender la cultura como proceso concreto por el que una comunidad humana determinada organiza su materialidad en base a los fines y valores que quiere realizar. Por tanto, es una apelación al ejercicio de la libertad humana, y se sumerge en la cultura como caldo de cultivo en permanente acción de modelar y ser modelada por las subjetividades humanas que la conforman. Así, se considera a la cultura como la mediación humana más susceptible de viabilizar o canalizar comunicación, y a la vez de dar sustentabilidad a proyectos transformadores de largo alcance.

La polémica culturalista-universalista

Entendida de este modo la perspectiva intercultural, podemos entonces establecer un enlace con el tema de los derechos humanos. Lo hacemos a través de una polémica de actualidad, la que se da entre los culturalistas y los universalistas. Es sobre este tapete que salen a la luz las dificultades de articular ambos temas: por un lado, la emergencia y vigencia de los reclamos por el derecho a vivir en y de la propia cultura; y por otro, el valor universal de los derechos humanos, como instancia ética que trasciende los particularismos culturales⁵.

Ambos grupos tienen sus razones de fondo para oponerse, tanto teóricas como prácticas⁶.

Iniciando por los culturalistas, su primera reacción es acusar en la noción de derechos humanos un marcado individualismo e instrumentalización. Lo que se expresaría a través de un secularismo que no respeta las tradiciones religiosas ancestrales y que posee una lógica subyacente que invita a plegarse absolutamente a la razón individual y no comunitaria, en especial como razón mercantil lucrativa. A ello, los universalistas contestan diciendo que esta posición adolece de lo mismo que critica: se encierra en su tradición colocándola como parámetro único, y no se abre a otras posibilidades menos restrictivas. Y dan, además, un argumento práctico: no en pocas ocasiones los que se apoyan en el argumento cultural lo hacen para encubrir ideológicamente las violaciones a los derechos humanos en ciertos países.

Al considerar los argumentos válidos que asisten a cada parte, podemos pensar que los culturalistas poseen varios puntos a favor. Desde la perspectiva teórica, su más fuerte crítica es la supuesta universalidad de los derechos humanos⁷, punto que se esgrime con suficiencia, pero que al no ser todavía consistente en su fundamentación filosófica puede ser una imposición desde un modelo de comprensión cultural. La segunda crítica, que comparten los comunitaristas, es que los derechos humanos “no se venden solos”, es decir, junto al derecho a la libertad individual viene la ley del mercado, junto al derecho al trabajo viene el derecho a la acumulación de capital, junto al derecho a la libertad de expresión viene el derecho a la adquisición privada de medios de comunicación, etc. O sea, las adherencias del modelo cultural liberal son conspicuas.

“Por una crítica filosófica de la globalización”, en *Resistencia y solidaridad: globalización capitalista y liberación*, Madrid: Trotta Editorial, 2003, p. 56).

5. Salvat, P., *Nueva gramática ciudadana y universalización de derechos: desafíos para el nuevo siglo* [Documento de Trabajo], Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, 1998, p. 25.
6. Cfr. Giusti, M., “Los derechos humanos en un contexto intercultural”, *Aula Intercultural*, 3 de abril de 2003. Disponible en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Miguel_Giusti.pdf.
7. De hecho, algunos autores parecen obviar la fundamentación filosófica de los derechos humanos para resaltar la importancia de su protección o reconocimiento; no está de menos recordar que, sin este paso, la misma posibilidad de que el discurso de los derechos humanos se consolide está en riesgo permanente. Cfr. García, V., “Derechos Humanos sí, pero ¿por qué?”, *Revista Moralia*, vol. 21, 1998, pp. 162-163.

Un tercer argumento, de tipo teórico-práctico, es el supuesto derecho a la representación política ciudadana, que se ha visto desplazada y se manifiesta en índices de gobernabilidad más bajos, debido a que las grandes decisiones políticas se han visto invadidas por la lógica del capital financiero internacional, al que importan poco esos derechos. Un cuarto argumento es que los derechos humanos, al ser aplicados en principio con carácter universal, es decir, a un ser humano “neutro” culturalmente, tienden a desvalorizar los contextos y raigambres de tradición que ubican realmente a un individuo. Finalmente, un quinto argumento es que, al hacerse operativos a través de leyes, estos derechos son comúnmente “interpretados”, y al aplicarse, tienen a discriminar a los no-ciudadanos (por ejemplo a los extranjeros). F. Hinkelammert habla de la hipocresía de los derechos humanos en cuanto que los países del occidente desarrollado que comúnmente los proclaman son los primeros en violarlos. Este argumento es potente en cuanto demuestra el formalismo de los derechos humanos: valen si todos los implicados gozan de simetría e igualdad de condiciones, y ello es una utopía en la realidad del mundo actual⁸.

Ahora bien, los defensores de la aplicabilidad universal de los derechos humanos poseen argumentos no menos potentes. El primero, la autorreferencialidad: si alguien es capaz de ejercer una crítica en contra de los mismos es porque les exige que sean consecuentes, es decir que se cumplan hasta el fondo de su radicalidad (lo cual implica los “derechos culturales”, evidentemente). Por tanto, hay aquí una razón que goza de invulnerabilidad conceptual, ya que por la misma vía tenemos entonces en los derechos humanos una posibilidad que ayuda moral y jurídicamente a los mismos cul-

turalistas. Gracias a la reflexividad⁹ aportada por la noción de derechos humanos tenemos un segundo argumento, y es que gracias a esta referencia transcultural es posible hacer una crítica a las tradiciones culturales que siempre peligran de caer en etnocentrismos y fijaciones tradicionalistas. Por último, los universalistas critican lo que se había comentado: la instrumentalización de la posición culturalista para apoyar situaciones de facto que pecan de autoritarias y aplastantes para las personas justificándose con la tradición.

Ante ambas posiciones, la opción más retrógrada es el fundamentalismo, cerrarse en las propias razones y no escuchar al otro. En este sentido, la oportunidad de los derechos humanos como paradigma que enlace creativamente y fructuosamente con las culturas va en la línea de una sana dialéctica (entendida en términos de resolución de conflictos). Es decir, sin dejar de lado las razones de cada uno, y reconociendo que hay un conflicto de fondo, se debe reconocer que los propios argumentos son seriamente cuestionados. Este diálogo sincero debería ser el punto de arranque para llegar a un consenso dialéctico, por el cual, sin renunciar a los principios de la propia cosmovisión cultural, se llegara a reconocer una serie de derechos humanos comunes.

Y es aquí donde la perspectiva intercultural desarrollada al inicio tiene una voz y una propuesta novedosa, plausible y actual. Uno de los autores más reconocidos en esta perspectiva¹⁰, Fornet-Betancourt, parte del concepto de “memoria histórica”, y entiende a los derechos humanos como un concepto que trasciende a las culturas, que canaliza las energías liberadoras de la humanidad y que posee una reserva de crítica intra e intercultural. Así, son estos derechos conquista de la humanidad *en y por*

8. Apuntes de la Conferencia “La globalización y sus monstruos”, brindada por Franz Hinkelammert en la Universidad Alberto Hurtado de Chile, el 9 de abril de 2007.

9. La reflexividad o respectividad, que puede ser entendida también como reflexión subjetiva, se entenderá como la factibilidad de autotranscenderse de la conciencia humana al recurrir al *ethos* no culturizado personal, el cual le permite salir de su patrón cultural (para entender al otro y entenderse a sí mismo desde la exterioridad). Cfr. Fornet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía*, *óp. cit.*, pp. 49 y 212-214.

10. *Ibid.*, pp. 285-297.

la lucha en la propia cultura, son patrimonio de la humanidad en el norte de *universalizar la humanidad* del ser humano.

La gran ventaja observada en este aserto es que no es un concepto abstracto, sino uno muy concreto que invita a las culturas a participar en la construcción de un *ethos* de los derechos humanos que cree cultura universal de liberación humana. Pero ¿cómo lograr viabilizar a las culturas para alcanzar esta confluencia, este consenso dialéctico que les permitirá asumir los derechos humanos como construcción propia y no como imposición monocultural? La respuesta de la perspectiva intercultural es que en estos temas no hay que quedarse en enunciados teóricos, sino más bien optar por una praxis actuante que, desde actitudes de empatía, encuentro, escucha y suma paciencia, puede generar modelos dialógicos sugerentes.

Una luz significativa para los derechos humanos: “Escuela para todos”

Dicho lo anterior, y tomando como referencia el concepto de “inter-trans-culturalidad” con todas sus derivaciones dialógicas, tenemos el ejemplo del proyecto “Escuela para todos” de Centroamérica, que asumiendo en los años sesenta el reto de iniciar una labor de “extensión de la cultura” entre las poblaciones privadas de educación formal en las zonas rurales del área, se proyectó con una propuesta basada en el “derecho humano a comprender lo comprensible”¹¹.

Concretamente, sus fundadores aprovecharon lo mejor de los recursos de la modernidad (uso de los medios de comunicación social) y, bajo un modelo curricular de no-directividad educativa, establecieron un diálogo con su población meta que fructificó en una mancomunidad de entendimientos y sentido intercultural. Básicamente, su metodología se resume en responder, a través de un programa radial, las

preguntas que sus oyentes/lectores les envían por correspondencia postal. Usando un lenguaje sencillo y adaptado a los códigos discursivos del espacio multicultural mesoamericano, los redactores construyen este programa radial usando como recurso base las cartas, que son contestadas también por correo. Además, este mismo material sirve para elaborar un libro-almanaque anual que se distribuye desde el sur de México hasta Panamá.

En la actualidad, este proyecto es llevado adelante por el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura y la Fundación Escuela Para Todos, instituciones que por estatuto se declaran apolíticas, sin confesionalidad religiosa y sin fines de lucro. Si bien resulta interesante considerar toda la historia de esta iniciativa, sus bases filosófico-doctrinales, su original modelo curricular, etc., nos limitamos en esta oportunidad a examinar cómo los procesos de interculturalidad propiciados por “Escuela para todos”, dentro del contexto de la modernidad, fortalecen los valores de los derechos humanos y los sistemas que los protegen en la región.

Aportes ético-políticos para la construcción de los derechos humanos

Antes de ingresar en este tópico, es bueno dar algunos datos que ubiquen el fenómeno de “Escuela para todos” y nos adelanten cuantitativamente el significado que posee para el área mesoamericana¹². Iniciemos por la correspondencia que se recibe en las instalaciones del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura de San José, Costa Rica: hay un archivo de más de 200 mil cartas procedentes de Centroamérica y del sur de México, especialmente de sus zonas rurales. Estas cartas contienen 500 mil consultas sobre todas las ramas del saber humano, y a dichas consultas se les ha dado contestación particular, sumando así un millón de preguntas y respuestas a lo largo de cinco décadas de trabajo.

11. Malavassi, G., *Comprender lo comprensible*, tomos I y II, San José: Editorial Escuela para Todos, 1978.

12. Cfr. Suñol, J., *Milagro en la cintura de América: un millón de preguntas y respuestas*, San José: Universidad Autónoma de Centro América, 2002, pp. 90-91 y 140-141.

Por otra parte, el espacio de radio del proyecto opera desde el 12 de octubre de 1964, es decir, desde hace 43 años, y ha transmitido más de 11 mil programas distintos en un promedio de 70 emisoras esparcidas por toda Centroamérica. Además, el libro-almanaque posee 44 ediciones continuas hasta el presente año, y en 2000 alcanzó un gran total de circulación distribuida y pagada de trece millones y medio de libros en tres décadas y media. En el transcurso de los años se hicieron ediciones con tiradas que fueron desde los 40 mil hasta los 600 mil ejemplares anuales (para un promedio de medio millón de ejemplares)¹³. En cuanto a público oyente/lector, el estudio de Malavassi afirma que, para finales de la década de los setenta, se calculaban tres millones de lectores y más de tres millones de radioescuchas, sumando más de seis millones de seguidores del proyecto¹⁴.

A continuación, revisaremos algunos autores que nos dan luz sobre cómo en el contexto actual las tentativas de ingreso en la modernidad, a través de los variados procesos de modernización, inciden drásticamente en la forma de concebir y actualizar el ideario de los derechos humanos. Optamos conscientemente para este análisis por un matiz propositivo, examinando cómo en esta circunstancia la propuesta intercultural implícita en “Escuela para todos” aporta espacios de construcción de valores que conectan con el imaginario de los derechos humanos.

Basada en el aporte de Hannah Arendt, Fina Birulés¹⁵ nos recuerda la conveniente distinción entre responsabilidad moral (y jurídica) y responsabilidad política. Básicamente, se afirma que cabe ser políticamente responsables sin tener culpa y a la inversa; no hay responsabilidad moral (o legal) por lo que no hemos hecho. La culpa siempre singulariza, siempre es individual. En cambio, la responsabilidad

política no parte de la culpabilidad colectiva, sino del sentido de una historia heredada donde el acento no recae en el quién hizo aquello, sino de qué nos hacemos cargo. Es en esto donde nos ubicamos como miembros de una historia y necesitamos pensar en términos de una “política de la memoria”.

Es gracias a esta memoria histórica que se vuelve posible innovar, recrear el presente en base al pasado del cual nos hacemos cargo. Ante la insatisfacción de una modernidad que prometía mucho futuro, los ojos se vuelven esperanzados al pasado para hacer historia. Ante la desaparición de los grandes metarrelatos, la memoria histórica ayuda a descubrir referencias de sentido en las narraciones y hechos autóctonos. Ante la no referencia a la tradición, se busca en el pasado los hechos que la misma tradición ocultó o minorizó, para recoger rasgos de nueva identidad. O sea, el pasado reemplaza al futuro como eje referencial para construir subjetividad de responsabilidad política.

He aquí un contraste fuerte con los pulsos emancipatorios de la modernidad, que quería cortar con el pasado y abrirse a las posibilidades del progreso futuro. La nueva subjetividad política, ante la crisis de los conceptos modernos de historia y razón, está en proceso de valorar que somos aquello que estamos dispuestos a hacer con nuestro pasado. Es decir, la responsabilidad respecto al mundo habla de la pluralidad irreductible de los que habitamos en él, manteniendo o preservando un espacio *entre* que conjure cualquier peligro de identidad que unifique, que comprima a los individuos de tal manera que ya no sea posible un espacio “entre” ellos.

Ahora bien, y retornando a la distinción mencionada entre responsabilidad moral y responsabilidad política, y en una aplicación

13. Según las entidades de prestigio internacional Franklin Book y Pan American Union, el libro-almanaque *Escuela para todos* es el de más alta circulación en español en América. *Cfr. ibíd.*, p. 141.

14. Malavassi, G., *óp. cit.*, tomo II, p. 172.

15. Birulés, F., “Responsabilidad política. Reflexiones en torno a la acción y la memoria”. En Cruz, M. y Rodríguez Aramayo, R. (coords.), *El reparto de la acción. Ensayos en torno a la responsabilidad*, Madrid: Trotta Editorial, 1999, pp. 141-152.

a América Latina, debemos afirmar que si nadie puede culpabilizarse de los modos en que nuestros pueblos ingresaron en la espiral de la modernidad, sí somos responsables, políticamente hablando, de cómo nos situamos ante la misma y cómo acogemos los procesos modernizadores. Por ello, todo elemento que ayude a descubrir esta situacionalidad, y contribuya a asumirla con responsabilidad, con memoria histórica y sin fatalismos, es un aporte a la construcción de los derechos humanos de la región en materia de política de responsabilidad.

Aquí apuntamos dos elementos interesantes respecto a “Escuela para todos”. Por un lado, en las oficinas centrales del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura se guarda un archivo ordenado con todas las preguntas enviadas por los oyentes/lectores desde 1964 (además, varias salas con los archivos de respuestas). Esto es un material físico que merece la categoría de patrimonio histórico de Mesoamérica, pues en esas cartas se conserva toda la inquietud subjetiva de lo grande y lo pequeño, de lo cotidiano y lo trascendente, que ha ocurrido a las personas menos favorecidas por la modernidad en el área. Es un resguardo de memoria histórica que está allí, disponible para quien quisiera hacer un recorrido por las sensibilidades de la gente de a pie en las pasadas décadas.

Por otro lado, y como aporte a la nueva subjetividad política desde la memoria histórica, el estilo de relación de “Escuela para todos” con su público meta, basado en actitudes de respectividad y respeto, aporta una conciencia de la cercanía y la distancia que hay entre todos los que participan en el proyecto, sin tendencias unificadoras o masificadoras, subrayando precisamente las riquezas de la pluridiversidad cultural mesoamericana, que, además de las identidades nacionales, implica en sus límites geográficos gran variedad étnica y de tradiciones.

Y si el tema de la memoria histórica entronca con la construcción de nuevas sub-

jetividades políticas, también condiciona un imaginario que, apoyado por todos desde sus irreductibles diferencias, puede apuntalar una convivencia política y económica en equidad. Ello habla de la constitución de un *ethos* normativo basado en los ideales de justicia, bien común, vivencia de los derechos humanos. Pero precisamente allí está el problema: en nuestras sociedades no tenemos hoy un marco normativo ético-racional lo suficientemente establecido y legitimado para hablar de opciones éticas.

Construyendo un imaginario normativo

El fortalecimiento de un imaginario y de unas subjetividades políticas alimentadas por este sentido normativo, por este vínculo ético que precedería a cualquiera acción moral, es *conditio sine qua non* para un desarrollo humano sustentable y el respeto de todos los derechos humanos anejos. Pero ante los efectos propios de la modernidad (autorreferencialidad y fragmentación social), ¿cómo reconstituir las relaciones éticas ante la ausencia de ligamen? “Escuela para todos” da pistas desde su experiencia: usando los recursos informativo-comunicativos de la modernidad, sana las escisiones sociales mediante puntos de sutura que construyen un imaginario donde las nociones de bien, derechos humanos, justicia y concordia se cultivan a partir de la región humana menos dañada por el influjo divisor de la modernidad: las masas populares privadas de escolaridad. Es desde ahí que “Escuela para todos” ha forjado sus propios códigos normativos de trabajo, y los propone para dar sentido de *humanitas* a los procesos de modernización y desarrollo.

En este sentido, podemos resaltar tres principios normativos de “Escuela para todos” que, coincidiendo con la propuesta de Salvat¹⁶, apuntan a restablecer lazos entre los actores sociales desde el *ethos*, o sea, desde el núcleo decisorio moral de las subjetividades y la sociedad. Estos principios corren a la par del

16. Salvat, P., *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea*, Santiago de Chile: LOM Editorial, 2002, pp. 205-215.

lema del Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura: “Comprender lo comprensible como un derecho humano”. El primero de ellos es el reconocimiento de la dignidad de la persona humana. Y “Escuela para todos” reafirma esta dignidad sobre todo reconociendo a cada persona como completa en su potencia espiritual, capaz de comprender si se le dan razones asequibles a su entendimiento y, por ello, sujeto de diálogo y comunicación para llegar a compromisos y acuerdos para beneficio común.

El segundo, la creación de situaciones de justicia en la sociedad. Con su proyección a las masas más desfavorecidas por los sistemas de educación formal, y siendo un proyecto sin fines de lucro, “Escuela para todos” ha sido un promotor de la justa distribución del bien del conocimiento en la región. Y con los contenidos que transmite, aporta al crecimiento del sentido de justicia en las conciencias de las subjetividades con las que interactúa.

El tercer principio es el de responsabilidad común. Como fue señalado a nivel de su contribución a la memoria histórica, la calidad de relaciones que entabla “Escuela para todos” con su público meta aumenta el caudal de confianza social que de un modo u otro se manifiesta e impacta positivamente en las relaciones intersubjetivas y colectivas de la región, invitando a las personas a sentirse comprometidas en alteridad común hacia un proyecto de bienestar compartido.

Y de los tres principios podemos establecer un hilo conductor que destaca la grandeza y la fragilidad de “Escuela para todos”, y es su nexos con la palabra. Sin la palabra adecuada (o sea, sin toda la lógica de traducción intercultural implicada en el espacio multicultural mesoamericano), todos los principios anteriores no tendrían vía de salida y actualización. Además, sin la palabra propicia, a pesar de todos los aportes mediáticos de información y comunicación provistos por la modernidad, estos no tendrían eco en los oyentes y el diálogo quedaría frustrado de raíz.

Y es entonces, desde esta competencia para la palabra bien traducida, que “Escuela

para todos” se ubica en el lugar central educativo que ayuda a tener institucionalidad política y social creíble; es decir, sin involucrarse de modo directo en la vida política o económica de la sociedad, mediante su acción mediadora sienta las bases, las condiciones de posibilidad, para que por el poder ético de la palabra y el discurso las subjetividades mismas entren en convergencia comunicativa que les permita —no las obligue— a poder ejercer responsabilidad histórica sobre su devenir social.

La metodología de “Escuela para todos” nos habla de cómo este poder ético de la palabra se ha insertado creativamente en relación a los derechos humanos de su público: las personas pueden preguntar sobre cualquier tema y, en ese sentido, gozan de la libertad de aprender. Por lo mismo, han ido tomado cada vez mayor conciencia de su valor como personas y, por ende, de sus derechos humanos. Los temas radiales o escritos solicitados explican en qué consiste la Declaración Universal de los Derechos Humanos, cómo funciona la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, etc. En los archivos de la institución hay al menos diez carpetas que contienen cientos de cartas sobre el tema. Ello ha hecho que la cuestión de los derechos humanos supere los límites nacionales, étnicos o culturalistas; por la metodología señalada, hay una transmisión informativa abierta en el área.

He aquí, pues, un testimonio coherente de cómo un diálogo intercultural saludable puede derivar en una universalización del sentido de los derechos humanos a través de la atención a la actualidad subjetiva de los sujetos mesoamericanos de distintas raigambres culturales. Ahora bien, ¿es posible que el proyecto pueda ser constructor de ciudadanía convencida de los derechos humanos y conectar con el sistema que los protege en la región?

“Escuela para todos”, ¿apoyo a la institucionalidad democrática?

Pensando siempre en claves de modernidad, lo propio de ésta es ser proyecto socio-político en construcción. O sea, no algo fijo ni

constituido absolutamente, sino que implica una pluralidad de posiciones que deben conversarse para llegar a comunes acuerdos y confluencias, que hagan ver a los participantes qué debiese ser una sociedad justa, y no darlo por hecho recurriendo a la tradición o a teorías normativas previas. Precisamente en este punto es válido examinar la posición apolítica de “Escuela para todos”, como un proyecto que aprovecha lo mejor de la modernidad para sus fines, pero que a la vez niega una confesionalidad política (además de religiosa) desde su momento fundante. Desde nuestro punto de vista, ocurre en “Escuela para todos” un fenómeno significativo en virtud de su circunstancia.

Veámoslo en dos características: por una parte, se proclama como una iniciativa que recoge lo mejor de la Ilustración en cuanto a “extender la cultura”, pero lo hace desde la no directividad educativa. Ello es algo que permite a los oyentes/lectores ser agentes activos y participantes de su propia formación y desarrollo cultural en autoconciencia creativa. Y precisamente por esta acción, “Escuela para todos” es un proyecto que sin querer autoconsiderarse “educativo”, lo es en el fondo, pues sin una conducción explícita, “lleva”, “conduce”, “guía” a su público meta a experimentar el cultivo de la libertad cultural¹⁷.

Por otra parte, sin ser un proyecto político (se declara explícitamente apolítico en sus estatutos), “Escuela para todos” influye de modo indirecto en la vida política, pues crea una plataforma de discusión amplia sobre los temas que afectan a todos en el área, y responde de modo objetivo y claro acerca de los mismos. En este sentido, las conclusiones políticas que cada subjetividad va cosechando por “su propia reflexión” se socializan en convicciones, y se da tratamiento a temas que sin ser directamente políticos (economía, vida social, memoria histórica, desafíos y retos en la labor rural, etc.) tienen un trasfondo social-

político innegable en cuanto afectan la vida común y su organización.

Dentro de la filosofía política, las nociones de equidad y justicia requieren especificar sus condiciones de posibilidad para llegar a conformar una sociedad justa. Así, la filosofía se vuelve contextual, y en casos como la familia del liberalismo político o la óptica del neosocialismo pragmático, el diálogo, la discusión racional entre las subjetividades implicadas se vuelve esencial para ver qué criterios de justicia prevalecerán en la organización social. Y es aquí donde desde la filosofía intercultural el proyecto de “Escuela para todos” demuestra su actualidad y sentido. A través de la creación del interlogos cultural¹⁸, provee de un espacio de mutua respectividad para lograr productos culturales que, bien usados, pueden construir el espacio ético-político propuesto por la perspectiva intercultural.

Ahora bien, desde el punto de vista de la reflexión ética, hay que buscar el marco de una normatividad deseable para la vida social, y ello con pretensiones de validación universalizable. Ello porque no podemos renunciar a dar razones de nuestro actuar, es decir, apelar al uso de nuestra racionalidad responsable. Y esta reflexión ética debe desarrollarse dentro de un espacio público y abierto, que permita la argumentación de todos. Es aquí donde esta ágora mesoamericana de “Escuela para todos” apoya el proceso reflexivo ético subjetivo y social, estableciendo una zona de libertad donde las reflexiones cuestionantes del público meta se reflejan como un espejo que transmite las sensibilidades de la región en todos sus ámbitos, y construye institucionalidad democrática endógena desde lo profundo.

¿Y la justicia social?

En esta búsqueda de una normatividad e institucionalidad válidas, no puede olvidarse el

17. En completa sintonía con las propuestas de *Informe Sobre Desarrollo Humano 2004*, titulado *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, que recoge el aporte conceptual de Amartya Sen, redactor del capítulo primero.

18. Articulación orgánica de dos o más conjuntos de códigos discursivos culturales que celebran diálogo en mutua traducción.

tema de la exclusión, el no reconocimiento del otro, que en términos valóricos se define en la justicia social. Los presupuestos para entender esta noción han variado históricamente, y al menos desde la modernidad parten del ideal antropológico social basado en la dignidad y libertad de todo ser humano. Pero, ¿qué significa justicia social hoy?

La respuesta está abierta a procesos de continua e intensa deconstrucción y reconstrucción, pues está marcada por la historia de las sociedades. Ahora bien, en la situación actual, ¿de dónde parte la motivación para la justicia social en las políticas nacionales de América Latina? Debido, precisamente, a la urgencia de modernizarnos productivamente, se privilegia una política social de incorporación al mercado. Ello es sumamente preocupante, pues se reduce a las subjetividades a este interés instrumental: ser capital estratégico. Si una persona no puede incorporarse, es dejada de lado. O sea, el reconocimiento social queda en compás de espera y la autoestima social resulta degradada.

Remando contracorriente, el proyecto “Escuela para todos” tiene una relación directa con las subjetividades. Ese es su gran mérito, como lo reconoce un acabado estudio de los años setenta¹⁹, y desde ahí aporta al capital social como una instancia integradora que es reconocida por sus oyentes/lectores. Por esto es coherente con una política social integral en la región que marca el norte del valor de la persona humana como su fin inapelable. Desde su espacio intercontextual, “Escuela para todos” construye democracia desde la base. Gracias a que logra circulación de información, formación y discursos de los distintos rangos sociales, desde los ambientes rurales hasta los suburbanos, participa del intercambio social desde un contexto de libre discusión de

los ciudadanos, pues no hay coacción ni medidas intimidatorias en su metodología.

Para alcanzar una política social integral, que no vea a los sujetos como simples *homo economicus*, sino como personas dignas con necesidad de reconocimiento social, se propone un giro ético en la mirada de la política social. Ello significa cambiar el orden de prioridades y sostener que el presente y el futuro de su formulación deberá pasar por la criba ético/moral: la realización de las personas, de su idea de bien y felicidad. Y de manera coincidente con los postulados de una ética intercultural, reafirma que este giro ético debe darse “no desde lo alto o de una manera apriorística, sino a partir de las identidades culturales y políticas de los sujetos [...] y de un desarrollo democrático que incorpore formas dialógicas de decisión y reflexión de los interesados”²⁰.

Es desde la eticidad de la democracia que estas demandas pueden hacerse reales; no en virtud de una teoría sustancialista, sino por procedimiento. Es decir, se requiere que los distintos proyectos, las diferentes formas de entender lo bueno, lo justo, se puedan expresar y conectar mutuamente, sin que uno de ellos lleve las de ganar previamente, sino que sea el acuerdo previamente argumentado la clave de entendimiento. Al respecto, “Escuela para todos” favorece las competencias dialógicas convenientes para ingresar en una dinámica de apropiación de la modernidad desde el respeto a las bases culturales propias, y no desde las directrices de la tecnocracia moderna. O sea, sin tomar a la cultura como un medio para favorecer de modo simple el aumento de productividad, sin relegar a un plano posterior los valores de la *humanitas* (particularmente, la alteridad y la memoria histórica constructora de subjetividad política responsable).

19. Müller-Stachowski, D., *Lernen durch Fragen. Soziale Kommunikation und “incomunicación” bei den Campesinos Mittelamerikas am Beispiel des Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura in Costa Rica (Aprender preguntando. Comunicación social e incomunicación entre los campesinos de Centroamérica tomando como ejemplo el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura en Costa Rica)*, Múnich, 1981, traducido del alemán al español por Lorenz Lill.

20. Salvat, P., *El porvenir de la equidad*, óp. cit., p. 198.

El proyecto tiene su aporte en este proceso tanto desde el ángulo teórico como práctico. Desde lo teórico, pues por el apego a sus principios y normativas ha funcionado positivamente en la región, demostrando capacidad para promover el protagonismo cultural en la formación del “nosotros mesoamericano”. Y desde una visión práctica, pues su estilo dialógico señala una buena bisagra articuladora que respeta la libertad y subjetividad individual, pero a la vez anima el paradigma de la comunitariedad y la socialidad comunicativa.

Por ello, el Sistema Interamericano, que pretende proteger y cultivar el sentido de los derechos humanos, es beneficiado por iniciativas locales, nacionales, regionales e interregionales que propician diálogos interculturales como los propuestos por “Escuela para todos”. Es en las ideas de bien y justicia propias de cada idiosincrasia latinoamericana donde está el caldo de cultivo del *ethos* que necesitamos para confrontar los desafíos del enganche con la modernidad y ser responsables históricamente; para que en el camino del acuerdo común podamos decir juntos con el poeta “porque veo al final de mi raudo camino / que yo fui el arquitecto de mi propio destino”.

Referencias bibliográficas

- Birulés, F., “Responsabilidad política. Reflexiones en torno a la acción y la memoria”. En Cruz, M. y Rodríguez Aramayo, R. (coords.), *El reparto de la acción. Ensayos en torno a la responsabilidad*, Madrid: Trotta Editorial, 1999.
- Fornet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- Fornet-Betancourt, R. (ed.), *Resistencia y solidaridad: globalización capitalista y liberación*, Madrid: Trotta Editorial, 2003.
- Fornet-Betancourt, R., “Filosofía Intercultural”. En Salas Astrain, R., (coord.), *Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales*, tomo I, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2005.
- Fornet-Betancourt, R., “Lo intercultural: el problema de su definición”, *Aula Intercultural*, 21 de julio de 2005. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/betancour.pdf>.
- García, V., “Derechos Humanos sí, pero ¿por qué?”, *Revista Moralía*, vol. 21, 1998.
- Giusti, M., “Los derechos humanos en un contexto intercultural”, *Aula Intercultural*, 3 de abril de 2003. Disponible en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Miguel_Giusti.pdf.
- Hinkelammert, F., “La globalización y sus monstruos”, Apuntes de la Conferencia brindada en la Universidad Alberto Hurtado, Chile, 9 de abril de 2007.
- Malavassi, G., *Comprender lo comprensible*, tomos I y II, San José: Editorial Escuela para Todos, 1978.
- Müller-Stachowski, D., *Lernen durch Fragen. Soziale Kommunikation und “incomunicación” bei den Campesinos Mittelamerikas am Beispiel des Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura in Costa Rica*, Múnich, 1981.
- Salvat, P., *Nueva gramática ciudadana y universalización de derechos: desafíos para el nuevo siglo* [Documento de Trabajo], Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, 1998.
- Salvat, P., *El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético en la filosofía política contemporánea*, Santiago de Chile: LOM Editorial, 2002.
- Suñol, J., *Milagro en la cintura de América: un millón de preguntas y respuestas*, San José: Universidad Autónoma de Centro América, 2002.