

Sistema educativo y educación en Derechos Humanos

Consideraciones desde la sociología de la educación en torno del caso argentino

MERCEDES MOLINA*

El objetivo del presente trabajo es exponer algunas consideraciones sociológicas en torno a la problemática educativa, particularmente en lo que hace a la educación para la liberación y el cambio social. Entendemos que la enseñanza de los derechos humanos (DDHH) puede ser utilizada en los salones de clases como herramienta para el ejercicio de la reflexión y la crítica social, que estimule en los estudiantes una actitud de movilización y lucha por lograr mejores condiciones materiales de existencia para los sectores oprimidos. Sin embargo, creemos que es necesario estar alertas en términos teóricos, para evitar caer en posturas ingenuas que afirmen que desde las aulas cualquier transformación social es posible. La institución escolar está atravesada por los conflictos y dinámicas sociales propias de la sociedad de la cual forma parte, que constituyen los límites y condicionamientos de su praxis educativa.

Lic. en Sociología. Integrante del equipo de investigación en DDHH dirigido por la Dra. Estela Fernández Nadal en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Docente de escuelas secundarias de la Provincia de Mendoza.

De allí surge nuestra necesidad de reflexionar en torno a las funciones sociales de la escuela y del derecho, utilizando las herramientas que nos brinda la sociología, para luego señalar algunas de las posibilidades y perspectivas de la educación en DDHH.

El caso argentino resulta paradigmático para el estudio del papel que juega el abordaje de los DDHH en la educación formal. Como es sabido, la Argentina padeció una sangrienta dictadura militar entre 1976 y 1983, en la que se cometieron aberraciones inéditas en materia de DDHH. Paralelamente y luego, en años posteriores, la lucha de las organizaciones sociales en defensa de los derechos fundamentales alcanzó en ese país niveles de movilización y reivindicación de alcances nunca antes vistos. Entre los organismos más significativos dentro del movimiento de DDHH se encuentran las Madres de Plaza de Mayo¹, cuya trayectoria ineludible ha sido reconocida a nivel mundial.

A partir del retorno de la democracia y como resultado de estas luchas sociales, se produjeron importantes avances en lo que hace al reconocimiento jurídico de los DDHH y su incorporación temática en el curriculum escolar. Sin embargo, más allá de las formalidades legales, el país se convirtió en un laboratorio de políticas neoliberales cuyas consecuencias arrastraron a la desocupación y miseria a más del cincuenta por ciento de la población, en un proceso de polarización social sin precedentes.

En efecto, a nivel estructural, durante los últimos veinticinco años han tenido lugar en la Argentina profundas transformaciones que dieron origen a un nuevo modelo de acumulación, dentro del modo de producción capitalista. En el plano económico, la dictadura militar dio los primeros pasos para la apertura de la economía hacia el mercado internacional, la libre circulación de capitales y el endeudamiento externo, con la consiguiente desindustrialización y caída del salario real. A la debacle financiera e hiperinflación del gobierno de Raúl Alfonsín, le siguió el desmantelamiento definitivo del Estado de Bienestar durante los años '90 y el correlativo desconocimiento de los derechos sociales que las clases trabajadoras habían adquirido en el transcurso del último siglo.

La Constitución Nacional reformada en 1994 eleva a rango constitucional los DDHH, pero paradójicamente ya no existen en la

vida real las condiciones materiales que permitan que tengan vigencia los derechos más elementales.

Por su parte, la Ley Federal de Educación (1993) contempla los DDHH y valores tales como la vida, la verdad o la justicia, como derechos, principios y criterios que rigen los lineamientos de la política educativa en todo el país. Esto parecería traer aires esperanzadores en cuanto a la educación en DDHH. Sin embargo, si entendemos que la escuela no se encuentra aislada de la sociedad sino que es resultado de determinadas condiciones sociales, podemos afirmar que detrás de las formalidades y garantías legales se encuentra una institución profundamente funcional al orden social vigente.

La sociología de la educación y sus diversas miradas

No existe, dentro de la sociología de la educación, una manera única de conceptualizar el sistema escolar y sus funciones sociales. La comprensión de los procesos educativos depende del punto de vista teórico-político, fundamentalmente del concepto de sociedad, que se adopte como punto de partida.

Tomando como guía la obra de María de Ibarrola, quien ha elaborado una clasificación en torno a las grandes corrientes en materia de sociología de la educación², consideraremos que existen tres enfoques sociológicos para el estudio de los procesos educativos: uno dominante, uno crítico y un enfoque emergente, también conocido como “teorías de las resistencias”.

El **enfoque dominante**, en primer lugar, responde a la concepción estructural-funcionalista de la sociedad. Aquí el sistema social aparece dividido en estratos socio-económicos funcionalmente ligados entre sí.

Dentro de esta corriente, la institución escolar es concebida como un elemento democratizador que permite la igualdad de oportunidades y la movilidad social ascendente. Según esta idea meritocrática, los mejores alumnos, independientemente de su origen de clase, pueden alcanzar mayores niveles de escolaridad. Esto garantiza su inserción en puestos de trabajo con mayor jerarquía e ingresos.

El fracaso escolar de los sectores socio-económicos más bajos se explica por factores externos a la escuela. Entre ellos se ubican el déficit cultural y verbal de estos grupos sociales, su escasa valoración

de la educación y su falta de aspiraciones, según la terminología funcionalista³.

En segundo lugar, el **enfoque crítico** o teorías de la reproducción, se basa en dos conceptos fundamentales: la división de la sociedad capitalista en clases (que luchan por lograr la hegemonía e imponer sus intereses al conjunto social) y el concepto de dependencia de los países latinoamericanos⁴.

A los análisis que explican la explotación de una clase sobre otra, el concepto de dependencia agrega una visión de conjunto de la economía y el funcionamiento social global. Según esta visión, el grupo de países que logró una temprana industrialización impone al resto del mundo condiciones de explotación y transferencia del excedente, perpetuando la relación de dependencia e impidiendo la industrialización y la soberanía.

La idea que aglutina a las teorías reproductivistas es que la escuela tiene la función específica de reproducir el sistema social, a través de:

- la reproducción de la fuerza de trabajo (reproduciendo su calificación), y
- la reproducción de la ideología dominante o de la cultura de clase dominante (según las distintas conceptualizaciones de los autores).

Bourdieu y Passeron se valen del concepto de “arbitrario cultural” para explicar el éxito o fracaso escolar. Éste depende del grado en que los alumnos, en función de su origen de clase, dominan el código cultural en la relación pedagógica. Por lo tanto, la distancia que existe entre los arbitrarios culturales de las clases populares y la arbitrariedad cultural escolar (legitimada en esa formación social) explica el fracaso escolar de los niños provenientes de clases populares⁵.

La función del trabajo pedagógico no es, para estos autores, “acercar” a las clases populares a los arbitrarios culturales considerados legítimos, sino ocultar la arbitrariedad de su acción pedagógica, arbitrariedad que constituye la base de su autoridad⁶.

El carácter arbitrario que estos autores otorgan a todo sistema cultural como sistema de significados, que surge bajo determinadas condiciones materiales, hace visible que entre diferentes arbitrarios culturales hay diferentes universos de significación (y no diferencias de

grado o cuantitativas). Los miembros de las clases populares no tienen "menos cultura" que otros grupos sociales, tienen una cultura diferente. Los significados transmitidos por la escuela no son apprehendidos por los alumnos de clases populares porque no hablan de sus condiciones materiales de existencia, no tienen sentido para ellos⁷.

Las teorías reproductivistas niegan explícitamente toda posibilidad de que la enseñanza pueda cumplir una función democratizadora y condenan los postulados que afirman esta posibilidad, considerando que forman parte de la ideología pequeño-burguesa (ya que, para la pequeña burguesía, la escolaridad puede representar un factor de movilidad social ascendente, sin poner fin a la división de la sociedad en clases).

Para la tercera corriente en sociología de la educación, las teorías de las resistencias, es posible diferenciar entre prácticas educativas reproductoras y prácticas educativas transformadoras de la estructura social. Se trata, a nuestro entender, del enfoque con mayor riqueza teórico-política, ya que recupera el diagnóstico certero de la sociología crítica acerca de las funciones socialmente diferenciadoras de la escuela, pero permite también orientar el estudio hacia la construcción de estrategias que respondan a los intereses materiales y simbólicos de las clases subalternas.

Las teorías de las resistencias centran sus estudios en la relación dialéctica entre los sujetos y las estructuras sociales. Las acciones que se llevan a cabo no son el producto mecánico de la estructura, pero tampoco el resultado de la iniciativa individual de los agentes. La dialéctica sujetos sociales / estructuras permite visualizar la compleja relación entre una base económica estructurante de la praxis social, y a la vez estructurada por o resultado de ella. La dominación cultural y social está sujeta, desde esta perspectiva, a resistencias y contradicciones⁸.

El concepto de socialización permite explicar el éxito o fracaso escolar, según las teorías de las resistencias. El mismo da cuenta del proceso por medio del cual un individuo se hace miembro de una sociedad⁹. Los significados y contenidos que se interiorizan varían de un medio social a otro en función de las condiciones materiales de existencia, de acuerdo a la teoría marxista. El lenguaje tiene un papel preponderante, ya que es sabido que no es ajeno a los contenidos que

transmite, ni tampoco a los que excluye. La socialización, además, es un proceso que dura toda la vida.

La socialización primaria comienza con el nacimiento; los primeros agentes socializadores son los padres, que transmiten su cosmovisión a los nuevos miembros. La socialización secundaria induce a individuos ya socializados a nuevos sectores del mundo social. Por medio de este proceso se realiza el aprendizaje de los roles y de los lugares que éstos ocupan en la estructura social.

Cuando el niño ingresa a la escuela, puede suceder que exista una continuidad entre la cultura inculcada en la socialización primaria y los contenidos de la cultura escolar. En general esto es lo que ocurre con los chicos de las clases dominantes, ya que la visión del mundo que adopta la escuela coincide con los arbitrarios culturales propios de esos grupos sociales. Ello explica el éxito escolar de los estudiantes con este origen de clase.

En cambio, para los alumnos de clases populares se produce una ruptura entre la socialización primaria y una socialización secundaria que sanciona negativamente los contenidos y significados propios de las culturas subalternas. Así es posible explicar el bajo rendimiento en términos escolares de estos grupos sociales.

Retomando los estudios de las teorías de la reproducción, el enfoque de las resistencias afirma que una característica fundamental de nuestro sistema educativo es la segmentación interna, que se corresponde con una sociedad dividida en clases sociales.

Según Cristina Romagnoli, el concepto de segmentación educativa da cuenta de bienes educativos para los cuales hay una *"oferta diferenciada en cantidad y calidad para distintas clases sociales, tanto en su reclutamiento como en el lugar de la estructura social al que conducen"*¹⁰. Los miembros de las clases populares acceden a una educación de menor calidad y cualitativamente diferente al tipo de educación que reciben los miembros de la burguesía, que son educados para desempeñarse en niveles gerenciales con predominio de tareas intelectuales.

La oferta educativa es también diferenciada en la "cantidad". Esto significa que el número de establecimientos y modalidades educativas al que tienen acceso real es mucho menor para las clases de menor nivel socio-económico, y también es menor la duración de los estudios.

Otro instrumento que nos interesa retomar de las teorías de las resistencias es el concepto de “circuitos educativos”, que designa los diferentes segmentos del sistema escolar. Cada circuito constituye una trayectoria cerrada, previamente fijada, que arroja a los alumnos a posiciones estructurales que se corresponden con el origen de clase¹¹.

Por su parte, los estudios sobre el currículum escolar nos permitirán explicar las diferencias existentes entre las manifestaciones formales del currículum y sus logros concretos o reales.

Las Teorías de las resistencias y el currículum real

Mientras el “currículum manifiesto” incluye los objetivos, valores, pautas culturales y conocimientos formalmente declarados en los planes de estudio, el pedagogo norteamericano Henry Giroux señala que el currículum oculto está constituido por

“...aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen la estructura organizativa de la escuela. Los mensajes sexistas, racistas y específicamente clasistas que acechan tras el lenguaje de los objetivos y de la disciplina escolar son oportunamente ignorados”¹².

Detrás de los conocimientos y significados expresamente reconocidos que la escuela imparte, existen otros subyacentes, que son efectivamente transmitidos a los alumnos a través de la dinámica escolar y las relaciones sociales dentro del aula. Esto es así porque la interacción social es simbólica, es decir, produce significados. Pero además, bajo los propios conocimientos formalmente contemplados en la currícula existen supuestos, valores y definiciones acerca de lo social, que determinan la inclusión de ciertos temas y problemáticas en los planes de estudio, y excluyen o silencian otros.

Estos silencios y exclusiones pueden ser analizados a través del currículum oculto. El estudio conjunto del currículum manifiesto y del oculto, de sus mutuas reafirmaciones y contradicciones, nos permite aproximarnos al currículum real¹³.

Para Giroux, o bien se educa a los estudiantes para adaptarse al *statu quo*, para formarlos como fuerza de trabajo estructurada

burocráticamente y jerárquicamente organizada, o bien se los educa para rebelarse contra ese ordenamiento social. Por tanto, sus planteos en torno al currículum escolar se encuadran perfectamente dentro de la sociología de las resistencias. Es que el autor se centra en los mecanismos de reproducción social del sistema escolar, pero desarrolla paralelamente estudios y prácticas transformadoras dentro del salón de clases.

La aplicación de las consideraciones precedentes al análisis del caso argentino, y en particular al proceso de enseñanza-aprendizaje de los DDHH, nos enfrenta a la persistencia, más allá de las transformaciones educativas efectuadas y de los propósitos declamados, de un modelo curricular conservador en el que sólo se abordan algunos aspectos formales y abstractos de tales derechos. Este abordaje carece de un análisis crítico de las condiciones materiales de existencia de los alumnos y de la historia argentina reciente. La pobreza, la marginalidad, la falta de trabajo y todas sus consecuencias implican violaciones a la dignidad humana. Estos temas, sin embargo, forman parte del currículum oculto como contenidos excluidos, y por lo tanto modifican el currículum real.

La falta de relación entre los contenidos pedagógicos dictados y la realidad material de los alumnos traen como consecuencia una productividad deficitaria de las acciones pedagógicas. Esto equivale a decir que los alumnos no incorporan los contenidos “enseñados” por el docente, debido a que no son significativos para ellos. Otro resultado de este modelo curricular es que, al no brindar las herramientas intelectuales necesarias para la reflexión crítica sobre la vigencia de los DDHH en nuestra sociedad, tampoco educa para la participación política y el cambio social.

Entre las causas que explican la persistencia del modelo curricular conservador, encontramos que son los propios docentes los que carecen de herramientas conceptuales para lograr una aproximación crítica a la problemática de la educación para la ciudadanía y el cambio social. Esto es así porque ellos mismos han sido formados por un sistema educativo acrítico y funcional a un sistema social que desconoce los derechos fundamentales.

¿Cómo revertir esta situación? ¿Cómo encarar la educación en DDHH de modo de convertirla en una herramienta de reflexión pro-

funda sobre la vida cotidiana y en un vehículo de transformación social? Encontramos en la obra de Giroux algunos elementos tendientes a elaborar una propuesta programática alternativa. Para este autor, los profesores y administradores escolares no están condenados a un papel reproductivo y pueden, dadas determinadas condiciones, constituirse en sujetos de transformación y construcción de contrahegemonía. La pedagogía contrahegemónica presenta dos características:

- proporciona a los estudiantes el *conocimiento* y las *habilidades sociales* que necesitan para actuar socialmente con sentido crítico, y
- los educa para la acción transformadora. Esto es educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, luchando contra la opresión y a favor de la democracia¹⁴.

Con la propuesta de construcción de conocimiento en forma colectiva dentro del aula, los que se educan mutuamente no son sólo los estudiantes sino también los docentes. De este modo se rescatan y valorizan las experiencias, conocimientos, valores y significados que forman parte de la cultura y del universo de significación de los alumnos.

Siguiendo a las teorías de las resistencias, las escuelas contribuyen a un proceso de lucha que las abarca pero las supera: la lucha por la democracia y la justicia social, que involucra a toda la sociedad. Con esto se logra superar las posturas ingenuas y voluntaristas que desconocen las determinaciones estructurales y afirman que desde el aula toda transformación es posible, así como la postura contraria, que niega toda posibilidad de cambio social a partir de la acción escolar.

Para el ejercicio de la acción pedagógica transformadora, una de las prácticas centrales es la “memoria liberadora”, que implica el reconocimiento de “los otros” subyugados en nuestras sociedades y también de las prácticas de resistencia y rebelión contra la opresión¹⁵.

El abordaje de los DDHH en las aulas podría recurrir a la memoria liberadora, no sólo para “recordar” las violaciones de tales derechos a lo largo de la historia argentina, sino también para revisar sus motivos o causas profundas considerando las dimensiones políticas, económicas e ideológico-culturales que explican tales violaciones.

Otro elemento propositivo central está relacionado con la necesidad urgente de transformar la educación para docentes, en la cúspide de la pirámide escolar, si lo que se quiere es dar sustentabilidad a un proyecto pedagógico contrahegemónico¹⁶.

El estatuto discursivo-jurídico de los Derechos Humanos

El hecho básico de que los DDHH se plasman en constituciones, leyes y reglamentos, y alcanzan así un estatuto discursivo, merece una atención particularizada.

Por una parte, es necesario pasar una rápida revista a la legislación argentina actual en materia de DDHH, a fin de evaluar los alcances y límites de los progresos alcanzados. Por otra, resulta conveniente recordar el carácter ideológico de todo discurso y, en particular, el jurídico, lo que implica, como resulta evidente, toda una discusión teórica acerca de su efectividad para modificar las condiciones reales de la vida.

Con relación a lo primero, la Constitución Nacional Argentina, reformada en 1994, otorga rango constitucional a los DDHH, lo que implica un rango superior a la legislación positiva vigente. Esta última debe adecuarse a los pactos y convenciones internacionales referidos a la problemática que han sido suscriptos por ese país e incorporados en su Carta Magna¹⁷.

Los derechos y garantías de los que gozan los habitantes de la Nación Argentina incluyen el derecho al desarrollo humano, a la propiedad, a la salud, a la educación, al trabajo, a la vivienda, a la democracia pluralista, a la formación de partidos políticos y a la militancia en ellos, a hacer huelga, a la seguridad social, a la libertad de información, a la expresión, a un medioambiente sano, a la protección de la familia, de los pueblos originarios, de los niños y de la mujer, etc.

Por su parte, la Ley Federal de Educación en el Artículo 5 establece que la política educativa deberá respetar, entre otros, los siguientes derechos, principios y criterios:

- la consolidación de la democracia y de condiciones de convivencia social pluralista y participativa,
- el desarrollo económico, social, cultural, científico y tecnológico,
- la igualdad de oportunidades,

- la erradicación del analfabetismo,
- la conservación del medio ambiente,
- la superación de toda discriminación,
- el respeto por las culturas de las comunidades aborígenes,
- el respeto por la integridad, dignidad y libertad de los alumnos,
- la dignificación y jerarquización del trabajo docente.

El Artículo 6 establece que el sistema educativo posibilitará la formación integral del hombre y la mujer “guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. (...) Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la Sociedad (...).

Mirada ingenuamente, sin referencia a las relaciones sociales imperantes en la Argentina y a su historia, esta legislación puede parecernos todo un avance en materia de DDHH. Sin embargo, la mera existencia de estas leyes no constituye una garantía real para el respeto a los derechos más elementales.

En lo relativo al carácter ideológico del discurso jurídico sobre DDHH, recordemos que en la concepción marxista de la sociedad, la metáfora de la tónica estructura-superestructura remite a la idea de que el derecho refleja y defiende los intereses de las clases dominantes.

Desde un posicionamiento esquemático y mecanicista, en enfoques como por ejemplo el estructuralismo althusseriano, se ha considerado que todo humanismo sería subsidiario de la visión del mundo de la burguesía. Dentro los temas del humanismo, la defensa del respeto por los DDHH representaría entonces una reivindicación burguesa o, en el mejor de los casos, pequeñoburguesa. Sin embargo, muchos desarrollos teóricos posteriores han revelado las limitaciones y estrechez de miras de estos enfoques, que olvidan la larga historia de lucha llevada a cabo desde el campo popular en América Latina, en torno a la efectivización de tales derechos. Esta lucha tiene una trayectoria, características y formas discursivas que son cualitativamente diferentes del reconocimiento formal de los DDHH, legitimante del orden social capitalista, que procuran las clases hegemónicas.

Alicia Ruiz, sin alejarse del todo del estructuralismo, realiza un aporte importante en lo referido a la articulación entre discurso jurídico e ideología. Se vale de la concepción althusseriana de ideología, para señalar que la “constitución de los individuos en sujetos que se realiza a través de la ideología es [...] el aspecto específicamente ideológico del discurso jurídico”¹⁸.

Para la autora, el derecho interpela a los individuos, los constituye como sujetos y los dota de identidad. No existe el hombre en abstracto, fuera de las representaciones sociales que lo sostienen.

En el campo del discurso jurídico hay luchas por el poder y por la imposición de significaciones. El derecho legitima la realidad social, y la distribución de poder existente en ella. Del mismo modo que la ideología, la interpelación-constitución del discurso jurídico produce prácticas. Instituye, organiza y articula la praxis social¹⁹.

Los principales elementos del pensamiento de Ruiz que rescataremos para un estudio de los DDHH son los siguientes:

- a- La función de interpelación y constitución de los individuos en sujetos, propia del derecho.
- b- La necesidad de revisar críticamente la categoría de sujeto, para considerarlo no como un individuo libre y autónomo (tal como lo conciben las representaciones burguesas del derecho), sino como un sujeto inserto en determinadas relaciones sociales de producción.
- c- La consideración de que en el campo del discurso jurídico hay luchas por el poder y por la imposición de significaciones. Esto hace posible que exista más de un discurso acerca de los DDHH, con diversas funciones político-ideológicas.
- e- La legitimación que hace el derecho de la realidad social y de la distribución de poder existente en ella. Otorga legitimidad a los mecanismos que producen y reproducen la división de la sociedad en clases, por ejemplo la propiedad privada de los medios de producción.
- f- El postulado de que tanto el derecho como la ideología producen prácticas. Esto nos lleva a considerar la importancia de la existencia de la legislación sobre DDHH. De no haber existido esta legis-

lación, no hubiera sido posible, por ejemplo, el Juicio a las Juntas Militares en 1985²⁰.

Para completar la concepción que sostendremos acerca del derecho y los DDHH, nos interesa retomar los aportes de Nicos Poulantzas sobre el tema. El Estado burgués no es, para él, el simple reflejo de la base económica, sino que tiene una especificidad dada por la correlación de fuerzas entre las clases. El Estado es la condensación de esa correlación de fuerzas, en una formación social²¹.

De esto se deduce que existen límites reales al poder estatal, resultado de las luchas populares. Así, la democracia representativa y los derechos del hombre no son una conquista del hombre en abstracto sino de las clases oprimidas. Por supuesto, estos límites no son absolutos, ni conquistados de una vez y para siempre. Pero conservan su importancia mientras existan las clases y el Estado, para Poulantzas²².

En conclusión, la lucha por la defensa de los DDHH no es vana, a nuestro entender, sino que tiene sentido para el campo popular y aporta a la construcción contrahegemónica (del mismo modo que tiene sentido la lucha al interior de la institución escolar, tal como lo conciben las teorías de las resistencias).

De lo que venimos diciendo, puede concluirse que dentro del campo discursivo jurídico existe más de un discurso acerca de los DDHH. Por una parte, nos encontramos con un discurso conservador, que se corresponde con la visión estructural-funcionalista de la sociedad, vinculada a los intereses históricos de los sectores dominantes. En su dimensión político-ideológica, este discurso no procura la transformación de las relaciones sociales capitalistas, por eso es conservador. Es el humanismo burgués.

Pero hay otro humanismo, revolucionario, que lucha por la construcción de un nuevo orden social. El discurso que sobre los DDHH sostiene éste último ha sido asociado en la Argentina a los reclamos por la democracia y la justicia, luego del terrorismo de Estado llevado a cabo por la última dictadura militar.

Para Arturo Roig, lo que ha caracterizado a este otro humanismo en América Latina es una "moralidad de la protesta" que viene expresándose desde el siglo XVIII, de formas diversas. Esta "moral de la emergencia" plantea un disenso permanente con las formas de la mo-

ral hegemónica, y se enfrenta a las estructuras de dominación históricas en el continente²³.

La moral de la que nos habla Roig está profundamente relacionada con los temas del humanismo. Entre los autores a cuyo estudio se avoca el filósofo mendocino, la cuestión de la dignidad humana, es decir, la concepción del hombre como fin y no como medio o instrumento, está claramente planteada. Frente a la racionalidad instrumental imperante, Roig opone y rescata un pensar dialéctico, centrado en la emergencia y la irrupción, pero también preocupado por la necesidad de objetivar una ética de la dignidad. El horizonte siempre presente es el de la liberación continental y social²⁴.

Por otra parte, el autor denuncia a la tradición estructuralista demoleadora de todo sujeto, que encuentra su continuidad en el desencanto de los pensadores posmodernos. Éstos, al negar la posibilidad de un pensamiento liberador, no hacen más que dar sustento a la "ética de la opresión"²⁵.

El sujeto del que Roig nos habla no es una esencialidad ahistórica, sino que

"La filosofía de la que hablamos tiene como punto de partida la afirmación de un sujeto plural, concreto, histórico, que parte del auto y héterorreconocimiento de la dignidad humana como principio y que intenta conocerse a sí mismo en sus modos de objetivación y, por tanto, de autenticidad y alineación"²⁶.

Pero la dignidad, nos dice "es y no es derecho en cuanto es principio regulador de todo derecho"²⁷. Con esto, el autor sienta las bases para fundamentar la disidencia y la subversión contra el ordenamiento jurídico, toda vez que las normas dejen de lado el principio de la dignidad y se funden en el valor mercantil de los seres humanos, reduciéndolos a mera fuerza de trabajo.

También desde un enfoque humanista, Franz Hinkelammert analiza cómo la perspectiva liberal de los DDHH, sustentada en los desarrollos teóricos de John Locke, ha servido a los intereses imperialistas de la burguesía durante los últimos tres siglos. Según argumenta, los DDHH deben ser tenidos no como fines, para cuyo logro pueda recurrirse a cualquier medio, sino como medios para el logro de cualquier finalidad humana²⁸.

Lo que él llama “la inversión de los DDHH”, o sea, el hecho de que históricamente se hayan colocado como fin último en el discurso de las clases hegemónicas, ha permitido todo tipo de avasallamiento de estos derechos por parte de la burguesía. En nombre de los DDHH se ha torturado, esclavizado, expropiado y aniquilado a pueblos enteros a lo largo de siglos de imperialismo, con Inglaterra y EEUU a la cabeza²⁹.

El análisis de Hinkelammert permite comprender las categorías centrales alrededor de las cuales se organiza el discurso conservador de los DDHH. El principio de que no corresponde ningún derecho humano para los que no respetan los DDHH constituyó un elemento central de la Doctrina de Seguridad Nacional, justificando las dictaduras militares y su accionar en América Latina y en Argentina. En ese país, en años posteriores el propio régimen democrático dio sustento a la Teoría de los Dos Demonios, que asignaba similares responsabilidades por los crímenes cometidos tanto a los miembros de las Fuerzas Armadas como a los miembros del campo popular, transformando a estos últimos de víctimas en victimarios.

Finalmente diremos que tanto el discurso jurídico (en particular, el discurso conservador vigente sobre DDHH) como el sistema escolar (y el modelo curricular conservador hegemónico) encuentran articulados los intereses socio-políticos que defienden. Ambas instituciones, escuela y derecho, se configuran dentro de un mismo Estado que, aún con sus especificidades, contribuye a la defensa de ciertos intereses de clase.

Desde esta perspectiva, la inclusión de la enseñanza de los DDHH en la Ley Federal de Educación no constituiría una praxis dirigida a formar una conciencia crítica en los estudiantes, sino que, obediente al sistema del que forma parte, asumiría en la currícula una presencia puramente formal y en consecuencia inoperante.

Pautas para una teoría pedagógica y una práctica educativa transformadoras en materia de Derechos Humanos

Hemos intentado conceptualizar el sistema escolar y las funciones sociales que cumple en el modo de producción capitalista. Estamos de acuerdo con las teorías reproductivistas en sociología de la educación, cuando afirman que el enfoque dominante legitima las prácticas

escolares y de ese modo quedan ocultos los mecanismos a través de los cuales se reproduce la dominación de clase. Estos mecanismos descansan en el carácter arbitrario de los contenidos culturales inculcados, que no sólo se corresponden con los intereses materiales y simbólicos de los grupos sociales hegemónicos, sino que además tienden a asegurar el éxito o fracaso escolar según el origen de clase de los alumnos. De este modo, el sistema escolar resulta un todo no homogéneo, sino segmentado en circuitos escolares, y con una función segmentante de la población que recluta.

Creemos necesario, no obstante, superar el carácter mecanicista de las teorías de la reproducción, de las que parece desprenderse que ningún cambio social es posible a partir de las acciones escolares. Al igual que las teorías de las resistencias, creemos que es posible implementar desde la escuela estrategias de lucha que contribuyan a un cambio en la correlación de las fuerzas sociales, a favor de los sectores subalternos. Las acciones pedagógicas transformadoras serán aquellas que aporten a un proceso de construcción de contrahegemonía. Para ello, tales acciones educativas deberán partir de los universos de significación de las clases populares. Los alumnos sólo se apropiarán de los contenidos abordados en clase si son significativos para ellos, es decir, si están relacionados con su realidad material. Esto implica considerar una noción de educación, conocimiento y cultura como procesos presentes en todo grupo social, no solamente en los grupos más escolarizados.

En segundo lugar, hemos hablado de DDHH. El "sujeto" de derecho que rescatamos del humanismo de teóricos como Roig o Hinkelammert, es un sujeto concreto con una historia de avasallamiento y explotación, pero también de lucha y autoafirmación. No es el burgués que procura su propio interés individual y egoísta, sino un sujeto colectivo que exige el reconocimiento de su dignidad humana, para todos los hombres del mundo. Sólo en este sentido es un sujeto que lucha por afirmar el carácter universal de los DDHH.

Entendemos que la mera inclusión de estos derechos dentro de la legislación argentina no constituye una garantía real para el respeto concreto de los mismos. Para lograr el ejercicio efectivo de los DDHH es necesario llevar a cabo una lucha política, hay que construir una contrahegemonía en favor de los grupos sociales oprimidos. Aquí

retomamos los aportes de Poulantzas para decir que si el Estado (definido como la condensación de la correlación de fuerzas entre las clases sociales) representa hoy los intereses del capitalismo transnacional, es imposible que se constituya al mismo tiempo en garante de los derechos de las mayorías.

Con Alicia Ruiz sostenemos que el campo del derecho y del discurso acerca del derecho constituye un espacio de lucha por el poder y por la imposición de significaciones. Además, el derecho reviste una dimensión ideológica, construye subjetividades y produce prácticas. Por ello, reafirmamos la concepción de que el campo de lo jurídico no es un ámbito de lucha que deba abandonarse, sino todo lo contrario. Como dimensión de lo social, el campo jurídico forma parte de la lucha por la construcción contrahegemónica. La misma concepción es la que sostenemos para otros ámbitos institucionales como la escuela.

La tarea de cimentar una enseñanza democratizadora y basada en el respeto por los DDHH no queda, según entendemos, fuera de nuestras posibilidades materiales. Las herramientas intelectuales que nos brindan las teorías de las resistencias tienen como punto de partida una determinada concepción de la sociedad, un enfoque político-ideológico crítico, revolucionario y democrático. Esta concepción es un posicionamiento teórico determinante porque es lo que permite explicar y dar significación a las dinámicas y conflictos sociales.

La importancia de los estudios acerca del currículum escolar es que revelan que esta perspectiva político-ideológica forma parte de las enseñanzas en el salón de clases, aunque no esté explicitada. A su vez, el análisis del currículum real es también una herramienta conceptual que debe ser puesta al servicio de una educación liberadora.

Finalmente, es necesario retomar a la teoría de las resistencias en sus aspectos propositivos, para señalar que la lucha por la emancipación social involucra pero supera a la escuela, y que los miembros de la comunidad educativa (tanto docentes como estudiantes) sólo podrán aportar a ese proceso en la medida que lleven a cabo acciones concertadas. Una pedagogía transformadora deberá tener en cuenta la necesidad de promover la conformación y fortalecimiento de grupos y solidaridades, para la reconstrucción del tejido social en Argentina.

1. La Asociación Madres de Plaza de Mayo nuclea a las madres de los detenidos-desaparecidos durante la última dictadura. Durante sus primeros años de existencia como organismo de DDHH, sus reivindicaciones se centraron en torno del reclamo por la aparición con vida de los desaparecidos. En años posteriores siguieron luchando por la verdad, la memoria y la justicia, dado que la gran mayoría de los responsables por los crímenes cometidos nunca fueron condenados.
2. IBARROLA, María de, "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación", en CAMPUSANO VOLPE y Otros, *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*, Miño y Dávila, México, 1994, 21-39.
3. *Ibidem*, 27 y 31.
4. *Ibidem*, 32.
5. BOURDIEU, P. y PASSERON, J., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998, 83 s.
6. *Ibidem*, 52.
7. En este punto coinciden Bourdieu y Passeron con los autores althusserianos C. Baudelot y R. Establet. Cfr. BAUDELOT, C. y ESTABLET, R., *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Madrid, 1976, 195-215.
8. BONAL, Xavier, *Sociología de la Educación*, Paidós, Buenos Aires, 1998, 123.
9. El concepto de socialización no es un aporte innovador de las teorías de las resistencias, sino que ha sido utilizado desde múltiples perspectivas teóricas en ciencias sociales, y de hecho, ya formaba parte del dispositivo estructural-funcionalista parsoniano. Bourdieu y Passeron se valen de este concepto para referirse al proceso de formación del *habitus*. Según Emma León, las nociones de *habitus* y socialización constituyen categorías mediadoras entre las determinaciones de la estructura y las prácticas de los agentes concretos, por su doble carácter estructurado y estructurante de la praxis social. Por tanto, contienen posibilidades metodológicas de apertura al problema de la diversidad cultural y a los mecanismos de continuidad y ruptura en la sociedad. Cfr. LEÓN, E., *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, Anthros Editorial y Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, México, 1999, 67-93. Desde una perspectiva similar, las teorías de las resistencias rescatan el concepto de socialización.
10. ROMAGNOLI, Cristina y Otros, *Los ejes de inclusión-exclusión en el sistema educativo. Hacia una propuesta alternativa*, Documento de la cátedra Sociología de la Educación, Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2.000, 31.
11. *Ibid.*
12. GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, M.E.C., Barcelona, 1990, 44.
13. *Ibidem*, 73.
14. *Ibidem*, 35.
15. *Ibidem*, 37.
16. GIROUX, H., *La escuela y la lucha por la ciudadanía, Siglo XXI*, México, 1998, 261- 305.

17. *Constitución de la Nación Argentina*, Artículo 75, Inciso 22.
18. RUIZ, A., "Aspectos ideológicos del discurso jurídico (desde una teoría crítica del derecho)", en MARÍ, E. y Otros, *Materiales para una teoría crítica del derecho*, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 1991, 151.
19. *Ibidem*, 189- 202.
20. En este juicio fueron acusados los nueve miembros de las tres Juntas Militares que gobernaron la Argentina entre 1976 y 1982, por los cargos de homicidios, tormentos, privación ilegítima de la libertad (secuestros) y robos, entre otros. Las desapariciones de personas que, según documentan las organizaciones de DDHH, ascienden a treinta mil, no fueron juzgadas porque ese delito no existía en la legislación argentina (ni en ninguna otra del mundo; sólo en la década de 1990 fueron tipificadas como delito en ese país). Cinco de los acusados fueron condenados y los restantes fueron absueltos, en un fallo altamente cuestionado. El juicio constituyó, no obstante, de un acontecimiento histórico, ya que nunca antes se había juzgado a personas de tan alto rango. En años posteriores, las leyes de Punto Final (1986) y de Obediencia Debida (1987) impidieron que los responsables efectivos de los crímenes de lesa humanidad cometidos durante la dictadura fueran juzgados, clausurando el proceso histórico que se había iniciado en 1985. El golpe final a favor de la impunidad y la falta de justicia en Argentina lo dio en 1991 el presidente Carlos Menem, quien indultó a los ex comandantes condenados, quedando sin efecto sus condenas. Cfr. CIANCAGLINI, S. y GRANOVSKY, M., *Nada más que la verdad. El Juicio a las Juntas*, Planeta, Buenos Aires, 1995.
21. POULANTZAS, N., *Estado, poder y socialismo*, Siglo XXI, Madrid, 1980, 82 s.
22. *Ibid.*
23. ROIG, A., *Ética del poder y moralidad de la protesta*, EDIUNC, Mendoza, 2002, 107- 112.
24. *Ibidem*, 112-125.
25. *Ibidem*, 127- 130.
26. *Ibidem*, 160.
27. *Ibidem*, 169.
28. HINKELAMMERT, F., "La inversión de los Derechos Humanos: el caso de John Locke", *Revista Pasos*, Nro. 85, Departamento Ecuménico de Investigaciones, San José de Costa Rica, Setiembre/Octubre de 1999, 33.
29. *Ibidem*, 20-22.